

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

CARINA ZACARIAS BARROS

**PRÊMIO CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO:
NARRATIVAS, ESCRITAS DE SI E IDENTIDADE DE GÊNERO**

**GUARULHOS
2019**

CARINA ZACARIAS BARROS

**PRÊMIO CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO:
NARRATIVAS, ESCRITAS DE SI E IDENTIDADE DE GÊNERO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção de grau
de licenciatura em Pedagogia pela
Universidade Federal de São Paulo.
Orientação: profa. Dra. Daniela Finco

**GUARULHOS
2019**

BARROS, Carina Zacarias.

Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: narrativas, escritas de si e identidade de gênero / Carina Zacarias Barros. - 2019.

74 f.

Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

Orientadora: Daniela Finco.

Building Gender Equality Award: Narratives, Self-Writings and Gender Identity

1. Políticas Públicas. 2. Estudos de Gênero. 3. Narrativas de Gênero. I. Finco, Daniela. II. Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: narrativas, escritas de si e identidade de gênero.

CARINA ZACARIAS BARROS

**PRÊMIO CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO: ESCRITAS DE SI,
NARRATIVAS E IDENTIDADE DE GÊNERO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau
de licenciatura em Pedagogia pela
Universidade Federal de São Paulo

Aprovação: ____/____/____

Profª. Dra. Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Cleber Santos Vieira
Universidade Federal de São Paulo

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso ao meu irmão Michel Zacarias Barros, por quem me mantenho na luta por uma Educação Inclusiva. Dedico também à pequena Laís e ao pequeno Lucas, que me fizeram entender a urgência da luta por uma pedagogia antirracista, feminista, contra a homofobia e a transfobia. Às mulheres da minha família, em especial, à minha mãe Jovelina Zacarias Barros e à minha tia Lazara Zacarias Pereira que são, antes de tudo, inspiração. Motivam-me a seguir, a continuar a caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por toda compreensão e apoio dedicados nesses anos. Vocês são meu porto seguro.

À professora Dra. Daniela Finco, pela primorosa orientação, dedicação e paciência. Por todo aprendizado em aulas e na construção deste trabalho. Por quem tenho imenso respeito e gratidão.

Ao professor Dr. Cleber Santos Vieira, pelo aprendizado em aulas e, principalmente, por ser engajado na militância por uma pedagogia antirracista, inspirando seus alunos e alunas.

Ao professor Dr. Adalberto, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e contribuir com este trabalho.

Aos professores e às professoras do Departamento de Educação da Unifesp, em especial, à professora Dra. Érica Aparecida Garrutti de Lourenço, que segurou a minha mão quando pensei em desistir do curso, trazendo palavras de acolhimento e esperança e ao professor Dr. Marcos Cezar de Freitas pela luta do reconhecimento das diferenças e seu engajamento pela Educação Inclusiva.

Aos amigos que fiz ao longo do curso, os quais não ousou nomear com receio de, por ventura, esquecer de alguém, mas todos foram importantes.

Aos colegas e amigos do trabalho, sempre compreensíveis como minhas necessidades e pelo apoio em todos os momentos, em especial a Andrea Nogueira, Maurício Trindade, Carla Ferreira da Silva e Karina de França Silva.

A vontade de ver os senhores
na fossa
O anseio é de derrotar
o algoz
Essa busca pela vida
é nossa
Esse povo frustando seu sonho
é nós

Akins Kintê

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - 1ª Edição (2006) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	38
Tabela 2 - 2ª Edição (2007) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	38
Tabela 3 - 2ª Edição (2007) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	39
Tabela 4 - 2ª Edição (2007) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Menção Honrosa	39
Tabela 5 - 3ª Edição (2008) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	39
Tabela 6 - 3ª Edição (2008) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	40
Tabela 7 - 3ª Edição (2008) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Menção Honrosa	40
Tabela 8 - 4ª Edição (2009) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	40
Tabela 9 - 4ª Edição (2009) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	41
Tabela 10 - 5ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	41
Tabela 11 - 5ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	41
Tabela 12 - 6ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	42
Tabela 13 - 6ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	42
Tabela 14 - 6ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Menção Honrosa.....	42
Tabela 15 - 7ª Edição (2012) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	42
Tabela 16 - 7ª Edição (2012) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	43
Tabela 17 - 8ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	43
Tabela 18 - 8ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	43
Tabela 19 - 9ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa Nacional	44
Tabela 20 - 9ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	
Etapa por Unidade Federativa	44

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas de gênero presentes no Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, uma política pública afirmativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). A análise documental com base nos cadernos do Prêmio, entre os anos 2005 e 2014, apresenta um mapeamento das redações vencedoras, identificando as diferentes temáticas abordadas, numa perspectiva interseccional. Ressalta, nessas redações, as narrativas e as escritas de si, reflexões sobre a subjetividade que contribuem como importantes instrumentos para desconstruir preconceitos e dar visibilidade para identidades plurais de gênero.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Estudos de Gênero. Narrativas. Identidades de gênero.

ABSTRACT

This research aims to investigate the gender narratives present in the Building Gender Equality Award, an affirmative public policy of the Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI / MEC). The documentary analysis based on the Prize notebooks, between 2005 and 2014, presents a mapping of the winning essays, identifying the different themes approached, in an intersectional perspective. It emphasizes in these essays, the narratives and the writings of themselves, reflections on subjectivity that contribute as important instruments to deconstruct prejudice and give visibility to plural gender identities.

Keywords: Public Policies. Gender Studies. Narratives. Gender identities.

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Gênero nas políticas públicas para diversidade	14
1.1 A inclusão (e exclusão) do gênero nas políticas públicas educacionais	14
1.2 Políticas afirmativas de gênero: o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.....	22
1.3 O debate sobre gênero e o movimento LGBT	25
1.4 O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	28
2. Metodologia: os caminhos da pesquisa	31
2.1 Análise do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	32
2.2 Mapeamento das redações do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	38
3. Escritas de si e identidades plurais de gênero	45
3.1 Escritas de si e as narrativas nas redações	45
3.2 Ser menina, preta e pobre no Brasil	48
3.3 Um diário de um transexual	55
3.4 Crônicas de mãe Tonha	61
Considerações finais	66
Referências bibliográficas	68

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas de gênero presentes no Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, uma política pública afirmativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) para reafirmar a diversidade e a inclusão.

A análise documental, com base nos cadernos do Prêmio entre os anos 2005 e 2014, apresenta um mapeamento das redações vencedoras, elaboradas por estudantes do Ensino Médio, identificando as diferentes temáticas abordadas, numa perspectiva interseccional. Essas redações ressaltam as narrativas, as escritas de si e as reflexões sobre a subjetividade, as quais contribuem como importantes instrumentos para desconstruir preconceitos, dar visibilidade a identidades plurais de gênero e combater o racismo.

Este estudo surge do contexto de uma pesquisa integrada intitulada “Políticas Públicas, Gênero e Educação Infantil: análise do Prêmio Construindo Igualdade de Gênero”, uma Iniciação Científica desenvolvida no contexto do Grupo de Pesquisas sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade, sob a orientação da professora Daniela Finco.

Minhas angústias encontraram espaço de elaboração e diálogo com a proposta de pesquisa da professora Daniela Finco (2018), que busca investigar a formação docente, revelando os desafios da aplicação prática dos princípios de igualdade de gênero e cidadania que assegurem o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e à feminilidade, apontados pelas políticas públicas nacionais e internacionais.

A minha participação com a Iniciação Científica permitiu conhecer e investigar as publicações dos cadernos do Prêmio, observando como o gênero, a infância e a Educação Infantil estavam presentes nos textos, redações e artigos científicos.

Dando continuidade aos estudos e buscando aprofundar as análises dos cadernos, nesta pesquisa, foi realizada a proposta de investigar as redações escritas por jovens do Ensino Médio e premiadas no concurso, considerando a importância do Prêmio e das políticas afirmativas de gênero para a construção do respeito à diversidade e também para possíveis transformações na escola e em nossa sociedade.

A produção e os debates acadêmicos sobre as temáticas de gênero, no âmbito das políticas públicas de educação, destacam as recomendações de inclusão do gênero nas propostas educativas e a urgência de ações que garantam a devida implementação das novas exigências para a prática docente (VIANNA, 2008; FINCO, 2010).

As políticas públicas atuais indicam que a escola constitui-se locus privilegiado de um conjunto de atividades e que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo. A garantia desse direito está estritamente ligada às políticas de formação docente, sendo, assim, necessário que haja a educação e a formação desses profissionais para lidar com os diferentes valores e conceitos (FINCO; SOUZA; CRUZ, 2017).

Em consonância com essa perspectiva de formação docente, a problemática desta pesquisa esteve presente no meu processo de formação no curso de pedagogia, com a minha entrada na escola pública como residente por meio do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP¹. Nas minhas observações durante as imersões promovidas pelo Programa, percebi inúmeras dificuldades baseadas nas questões de gênero, principalmente pautadas na perspectiva dicotômica do “feminino” e do “masculino”.

A entrada nas escolas como residentes é um momento intenso e complexo da nossa formação, a qual se realiza a partir de muitas aprendizagens, mas também pode construir-se a partir da avaliação crítica de possíveis equívocos. Nesse sentido, faz-se importante pensar que, em um primeiro contato, algumas relações que se revelam ao longo do contexto escolar e da jornada estruturante não são compreendidas, e podemos incorrer na culpabilização dos indivíduos (visão neoliberal), no caso, das professoras e dos professores.

Neste processo, com o trabalho das(os) professoras(es) preceptoras(es) e demais docentes do curso, repensei tais relações a partir da ótica de gênero e busquei compreender essas relações em um contexto mais amplo: o contexto das políticas públicas de gênero. Dessa forma, pude compreender que professoras e professores não entram na sala de aula sozinhos, carregam consigo ideias presentes em nossa sociedade e muitas marcas de suas identidades construídas socialmente. Percebi que a aprendizagem é atravessada por vários fatores sociais que permeiam o desenvolvimento da identidade profissional e também pessoal.

As relações de gênero estão entre esses fatores, são marcadores sociais, e é na escola que essas relações são também construídas, podendo favorecer uma educação baseada em tabus, preconceitos e normatividades, ou na construção de relações mais igualitárias e livres de preconceitos. Portanto, esta pesquisa, ao investigar as contribuições do Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, busca colaborar para fortalecer ações e iniciativas

¹O programa propõe uma imersão pedagógica nas escolas públicas da educação básica, possibilitando experiências na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e na Educação de Jovens e Adultos.

inovadoras, com conteúdos práticos (FINCO, 2018) que favoreçam a afirmação das diferenças de gênero.

Na minha formação profissional e pessoal, ao buscar compreender como as relações de gênero são construídas e reforçadas no processo educativo, encontrei muitas inquietações que permeiam também esta pesquisa. Primeiro, porque sou mulher e, também, porque estou em formação no curso de pedagogia e, em breve, estarei atuando nos espaços de educação, sejam eles formais ou não formais.

Esta pesquisa tem como referencial teórico os estudos de gênero e feministas realizados por Donna Haraway (2019), Grada Kilomba (2019), Daniela Finco (2015, 2018), Chimamanda Adichie (2015), Raewyn Connell (2015, 2016), Heleieth Saffioti (2013), Berenice Bento (2006), Judith Butler (2003) e Joan Wallach Scott (1999). Houve também embasamento nos estudos sobre gênero nas políticas públicas, com os aspectos abordados por Vianna (2018), Vianna et al (2016), Vianna e Uberhaum (2006), assim como por Finco, Souza e Cruz (2017). Outro desafio foi analisar e interpretar as redações a partir da escrita e da experiência de si com base nos estudos de Foucault (2006) e Haraway (2019), considerados nesta pesquisa como referências centrais para discutir a visibilidade e o empoderamento das identidades.

Cabe ressaltar também as contribuições dos estudos interseccionais, que, apesar de não terem sido discutidas de maneira aprofundada nesta pesquisa (AKOTIRENE, 2018; MARIANO e MACEDO, 2015; GONZALEZ, 1983), ajudaram a compreender as categorias gênero, raça e classe como marcadores que não se sobrepõem, mas se interseccionam. As diferentes identidades de gênero, ao se interseccionarem com estes marcadores, nos revelam identidades plurais.

Neste sentido, esta pesquisa se estabelece na compreensão de gênero como uma categoria analítica histórica (SCOTT, 1999) que nos ajuda a refletir a partir de uma “proposta desconstrutiva” a qual rompe com as dicotomias de gênero na medida em que os pólos “feminino” e “masculino” são problematizados e pluralizados. Considerando o cenário político e social em que vivemos hoje, marcado por uma forte pressão religiosa e conservadora, que acarretou no processo de exclusão do termo gênero do Plano Nacional da Educação, em 2015, a importância desta pesquisa se justifica na medida em que dá visibilidade aos debates de gênero na educação.

Com a pesquisa, procuramos denunciar as dicotomias de gênero e romper com elas, questionando e desequilibrando estruturas que se firmam pela naturalização das identidades de gênero. A “ordem de gênero”, estabelecida pelas relações de gênero que se dão

hierarquicamente, portanto pelas relações de poder, precisa ser identificada. Segundo Connell (2015), a “ordem de gênero” se traduz em uma ordem de fatos que não é aleatória, pois forma um padrão, ou seja, mulheres e homens são identificados por determinados comportamentos e atitudes. Ignorá-la, nesse contexto, seria negar sua existência e, ao negá-la, abrimos espaço para a defesa de projetos como os da “ideologia de gênero”.

Na senda dessas discussões, o trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta um breve debate sobre gênero nas políticas públicas educacionais. Com base no referencial teórico, traz um panorama da inclusão de gênero nas políticas públicas da Educação e apresenta a proposta do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.

O segundo capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados, indicando os passos desta pesquisa qualitativa que se realizou a partir de uma análise documental. Apresenta também um mapeamento das redações, assim como das temáticas abordadas.

O terceiro capítulo apresenta a análise de três redações selecionadas que representam a potencialidade das narrativas para construção e valorização da diversidade. As redações, por meio da escrita de si, constituem as narrativas de gênero que revelam importantes lugares de fala para esses/as jovens, na medida em que permitem reflexões e a construção de significados sobre as diversas experiências de vida.

1. Gênero nas políticas públicas para diversidade

Neste capítulo apresentamos brevemente a inclusão de gênero nas políticas públicas da Educação Básica no Brasil. Também indicamos a proposta do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.

1.1 A inclusão (e exclusão) do gênero nas políticas públicas educacionais

Para que se possa refletir sobre as políticas públicas educacionais que contemplam questões de gênero, conduzimos a discussão a partir das referências indicadas no artigo “O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002”, das autoras Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), que examinam a inclusão das perspectivas de gênero em documentos que norteiam a educação no Brasil, com destaque para a Constituição Federal (CF/1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, PCN, 1997).

Estes documentos orientaram as reformas da educação pública brasileira no período de 1988 a 2002. Nesse sentido, é importante notar que o Plano Nacional da Educação (2015) apresenta a ausência do gênero em suas diretrizes. Vianna e Unbehaum (2004) constataam, a partir do levantamento e da análise das leis, decretos e planos produzidos na educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990, que os estudos sobre relações de gênero e sobre a educação ganham visibilidade apenas em meados dos anos 1990, porém, “tais medidas se revelam [...] plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 78). Uma dessas contradições está localizada na produção de conhecimento sobre políticas públicas com temática de gênero apresentada a partir de uma abordagem escassa e precária, o que também ocorre com a sua divulgação (ROSEMBERG, 2001, apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.78). Essa constatação também é verificada nas escolas, pois, segundo Vianna e Unbehaum:

as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (2004, p. 79).

Ao trabalharmos com o conceito gênero, precisamos compreendê-lo à luz do seu caráter social, histórico e político (SCOTT, 1992, 1995 e NICHOLSON, 2000 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79). Sendo assim, Scott define gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 80). Para essa pesquisadora, gênero é a percepção sobre as diferenças sexuais, levando em consideração as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças e como se estabelecem relações hierárquicas entre elas.

De forma a se contrapor a essa lógica hierarquizante, Scott (1995) apresenta e utiliza uma “proposta desconstrutiva” que rompe com as dicotomias de gênero, na medida em que os pólos “feminino” e “masculino” são problematizados. Cada um supõe e contém o outro, não sendo únicos, mas, na verdade, plurais, assim como internamente fraturados e divididos. Portanto, não são categorias fixas e dadas como propõem os debates essencialistas.

O conceito gênero, como categoria analítica, traz aos estudiosos e militantes a possibilidade de pensar as diferenças, sugerindo uma investigação histórica sobre os processos e as condições que estabeleceram a origem dessa polaridade e a hierarquia nela implícita. A desconstrução dismantela a lógica dualista, corroborando para a compreensão de que as oposições foram e são construções históricas. A partir dessa constatação, é possível perceber o quanto atribuímos a outros tempos e culturas nossas concepções atuais. Vianna e Unbehaum (2004) se apropriam dessa categoria para compreender as relações de poder estabelecidas e veiculadas pelas políticas educacionais presentes em várias esferas, níveis e modalidades de ensino.

As autoras encontram na “avaliação sistemática das políticas públicas educacionais [...], um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.80). Desta forma, optam por investigar a Constituição Federal (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), o Plano Nacional da Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Ao iniciar a análise desses documentos, as autoras estabelecem dois movimentos analíticos para a pesquisa:

Um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento

histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. Em ambos os movimentos, a análise foi orientada pela perspectiva teórica de gênero visando apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação pública brasileira (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 81).

De acordo com essas reflexões, entende-se que os estudos das leis que fundamentam as políticas educacionais no Brasil devem apresentar o contexto em que foram elaboradas. Nesse sentido, é importante considerar que Vianna e Unbehaum fixam sua pesquisa nas duas décadas finais do século XX, sendo que a década de 1980 marca a abertura democrática do país com foco na garantia dos direitos sociais e individuais. Por sua vez, na década de 1990, verifica-se “a adoção de reformas políticas de ajuste econômico” (2004, p. 82).

Outra questão que coloca em perspectiva o contexto que fundamenta as políticas públicas ligadas à questão de gênero é a de que a Constituição Federal de 1988 foi base para as políticas de igualdade, encontrando amparo em documentos internacionais em que as relações de gênero são percebidas e norteiam as políticas públicas educacionais por uma noção geral de direitos e valores. Vianna e Unbehaum (2006, p. 409) destacam, neste processo, a influência de importantes documentos como a “Declaração de Jomtien”, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia) e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal), assim como as metas do Projeto Milênio que, entre oito, apresentam uma que se refere ao acesso universal à educação primária até 2015, e outra que se destina à promoção da igualdade de gêneros e ao empoderamento das mulheres previsto também pela Organização das Nações Unidas (ONU).

As autoras recuperam, além disso, o Relatório Nacional Brasileiro, elaborado em 2002 e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher (CEDAW), o qual apontava lacunas na construção de políticas públicas para a construção das igualdades de gênero. O relatório traz recomendações aos Estados para que estes assegurem:

Condições quanto à carreira e à capacitação profissional; currículos, exames, instalações, material escolar e pessoal docente capacitado; bolsas de estudo e outras subvenções; programas de educação supletiva; retomada dos estudos quando deixados prematuramente; participação ativa em esportes e na educação física; acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, bem como a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p.410).

Em 1996, aconteceu, em Belo Horizonte, o 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1º Coned), a partir do qual foram sistematizadas as primeiras diretrizes educacionais para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para a União e os Estados. Esse processo se deu em meio a conflitos e disputas, o que veremos que aconteceu também nas discussões do PNE de 2015, com a temáticas das questões de gênero.

Com a aprovação da LDB, em 1996, o PNE é consolidado em novembro de 1997, no 2º Coned, realizado também em Belo Horizonte, como uma proposta da sociedade civil. O plano recebe o nome de Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Em 1998, o plano elaborado no 2º Coned é apresentado pelo vereador Ivan Valente, já como proposta de lei, ao Plenário da Câmara dos Deputados. Contudo, a União não apoiou essa proposta e apresentou outro Plano Nacional de Educação. Este outro plano apresentado pelo governo tramitou como um anexo ao Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Após alterar a introdução do Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, o PNE apresentado pelo MEC é assumido como o Plano Nacional de Educação pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados, sendo sancionando em janeiro de 2001 (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 86).

Notamos que, nesse momento, havia dois projetos de PNE. A proposta do MEC tinha como centralidade o ensino fundamental, enquanto, para as demais etapas escolares, não havia propostas detalhadas e previsão de recursos financeiros. O PNE: proposta da sociedade brasileira, por sua vez, trazia uma proposta de gestão democrática e a previsão de recursos financeiros em todos os níveis e modalidades de ensino. No que se refere à eliminação das desigualdades de gênero, o PNE (2001), instituído pelo MEC, não fazia menção à diversidade, às diferenças e às relações de gênero. Já no PNE: proposta da sociedade brasileira, é possível observar as seguintes propostas:

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira (Coned, 1997, p.23 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 88).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foram publicados após a aprovação da nova LDB (1996) e apresentavam maior flexibilidade, servindo apenas de referência curricular, não se impondo de forma obrigatória e trazendo as

questões de gênero não de forma explícita, mas contempladas nas discussões dos temas transversais tais como: apresentação dos temas transversais e ética (volume oito), meio ambiente e saúde (volume nove), pluralidade cultural e orientação sexual (volume 10).

Feito esse panorama das abordagens realizadas pela legislação brasileira, é possível reconhecer que as condições para a discussão de gênero, na Constituição Federal, na LDB e no PNE, apresentam-se também a partir da escolha da linguagem utilizada. No que se refere à essa questão, os documentos nomeiam os indivíduos de ambos os sexos a partir da forma masculina:

É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (CF/1988, Art. 207 § 1o, grifos nossos) [...]. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor... (LDB n. 9.394/1996, Art. 25, grifos nossos). [...] Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas (PNE Educação Infantil, p.16, grifos nossos) [...]. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação (PNE Ensino Fundamental, p.21, grifos nossos) (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Observando essa particularidade, é possível indicar que a escrita, quando articulada a projetos de políticas educacionais, pressupõe intencionalidade:

Contudo, essa utilização nunca é neutra. A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.90).

Essas condições devem ser questionadas, pois escondem e reforçam as desigualdades de gênero. Assim, se é importante construir novos significados para a prática social, é preciso reconstituir nossa linguagem, afastando-a de possíveis condições de desigualdade (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.90).

Quando analisados sob o aspecto direito, as relações de gênero aparecem nesses documentos de forma subentendida. Na Constituição Federal de 1988, notamos a defesa dos direitos relativos às diferenças, mas o mesmo não ocorre com a educação. O genérico masculino presente nos documentos reforça a ausência das relações de gênero.

A palavra gênero não é localizada na CF/1988 de forma explícita. No documento, quando indicada a defesa da educação como um direito, é possível notar princípios como

cidadania, liberdade, solidariedade, desenvolvimento pleno e igualdade, porém, não se encontram princípios como liberdade e solidariedade, por exemplo, relacionados às questões de gênero. Essas ausências podem intensificar a discriminação e as desigualdades (SCOTT, 1992 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 92).

As questões de gênero surgem, novamente, como tema transversal, em outro documento, o qual define os objetivos das Diretrizes do Ensino Superior. No tópico “financiamento e orçamento do ensino superior”, o PNE estabelece a formulação das políticas de gênero por meio de informações coletadas no questionário do Exame Nacional de Cursos. Traz também o trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivado por gravidez e/ou funções domésticas. O PNE reafirma ainda a implementação e permanência das questões relativas à educação inclusiva e das questões de gênero nos programas de formação dos professores (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 94).

Para além da garantia de direitos, o recorte de gênero na observação da funcionalidade das políticas públicas faz-se um importante instrumento de pesquisa e avaliação. Nesse sentido, seria interessante que fosse analisado e discriminado o acesso diferenciado de meninas e meninos ao Ensino Fundamental, assim como a sua permanência, de forma que é importante registrar que o PNE não analisa este último dado. Quanto ao ingresso, percebe-se um equilíbrio entre os sexos, porém, esse mesmo equilíbrio sofre interferências no decorrer dos anos. Ignorar esse fato significa ignorar o fracasso sistemático dos meninos na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, no qual “existe um problema crescente de acesso e permanência na escola para pessoas de sexo masculino” (CARVALHO, 2000 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 95).

Pode-se considerar também que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental apresentam debate sobre gênero que “não é linear, oscilando entre a timidez e o desvelamento” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 97). Um dos problemas identificados nos Parâmetros refere-se à menção de “equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na escola, sem aludir às alterações na distribuição por sexo ao longo do percurso escolar” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.97). Outro ponto problemático é que o termo gênero é usado como sinônimo de sexo, sendo que, como apontam Vianna e Uberhaum: “é na análise dos dados que carece ser adotada a perspectiva de gênero, de modo que ilumine as diferenças e semelhanças percebidas entre os sexos” (2004, p.97). Tornando ainda mais tímido ou velado o debate sobre gênero, o documento apresenta termos como afinidades, equilíbrio e afetividade, com pouca exploração e sem muitas reflexões.

Vianna e Unbehaum constataam um acanhamento nas tratativas de gênero localizadas em áreas específicas nos PCN. A partir dessas considerações, identificam que as relações de gênero são definidas como “temas transversais”, sendo que gênero é encontrado no volume sobre Orientação Sexual:

Logo na apresentação aos temas (v.8), ao resumir o tratamento a ser dado à Orientação Sexual, esclarece-se que esta não se restringe a um trabalho terapêutico, pois deve focar as “dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade”; propõem-se três eixos para nortear a intervenção do professor: “Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (Brasil, 1997, v.8, p.31-34, grifo nosso). Quanto ao eixo Relações de Gênero, já fica claro, nessa Apresentação, que ele “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (PCN, v.8, p.35 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 98).

Nos demais volumes, o gênero aparece sutilmente e com escassez. Dessa forma, teremos a definição de gênero explicitamente abordada somente no volume 10:

É então no volume 10 que encontramos explicitamente a definição do conceito de gênero e dos objetivos para o ensino fundamental a ele relacionados. O volume está dividido em dois grandes tópicos: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Este último subdivide-se em duas partes, a primeira trazendo reflexões acerca de sexualidade na infância e na adolescência e sua pertinência nas relações escolares, terminando por apontar os objetivos gerais desse tema para o ensino fundamental (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.98).

Na segunda parte do documento, as relações de gênero surgem como um bloco de conteúdos. O tópico Orientação Sexual aponta objetivos:

Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 1997, v.10, p.144-146 apud VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 99).

Vianna e Unbehaum (2004) destacam ainda:

Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (Brasil, 1997, v.10, p.145 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 99).

Tendo em vista essas considerações sobre a escassez da discussão sobre gênero, as autoras entendem que a sexualidade precisa e deve ser problematizada dentro dos PCNs:

As questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico. Assim, chama atenção a divisão da “Orientação Sexual” nos três blocos anteriormente mencionados, causando estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 100).

Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representem um avanço para as relações de gênero, apresentam também lacunas, como indicam as pesquisadoras: “Os PCN, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Vale notar que, de maneira ampla, as relações de gênero surgem nas leis e documentos oficiais da educação submetidas a temas mais gerais como direitos e valores:

Podemos, pois, avaliar a referência aos direitos humanos e à abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas como algo positivo. No entanto, não podemos deixar de mencionar a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 100).

Quando não mencionadas, as relações de gênero permanecem veladas, significadas a partir de estereótipos, de modo encoberto, ambíguo e reducionista. Quando o Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional, em 25 de junho de 2014, como LEI N° 13.005/2014, estabelecendo metas educacionais para o país alcançar nos próximos dez anos, isso podia significar a possibilidade de avançar em estratégias que contemplassem os desafios da promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação, na medida em que essas questões ocupassem outro “lugar de poder” na agenda das políticas educacionais, como o refere Marola:

A disputa que coloca o gênero como peça central dos interesses não tem qualquer interesse, de fato, no gênero, mas nas consequências de mudanças de perspectivas a partir das quais novos sujeitos entram em cena, reivindicando direitos e mudanças, tensionando as relações. Assim, discutir a retirada do termo gênero do PNE é discutir a situação social, política e econômica do Brasil, quem são os sujeitos que estão no poder e quais suas estratégias para manter-se onde estão (2018, p. 123).

Podemos concluir que a retirada do termo gênero do PNE em 2015 implica a inviabilidade do debate sobre gênero e se traduz na manutenção do *status quo* da nossa sociedade que vem se estabelecendo pelos sujeitos que estão no poder. Não debater é silenciar as narrativas dos sujeitos.

1.2 Políticas afirmativas de gênero: o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

A escolha da temática desta pesquisa possui um recorte histórico e analítico sobre como as relações de gênero são introduzidas nas políticas públicas educacionais do Brasil durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), período que compreende parte da realização do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2005 a 2017).

Mesmo que entendidas como políticas públicas de um determinado governo, não podemos, contudo, invisibilizar a força dos movimentos LGBT e suas influências nas políticas de educação de gênero e diversidade sexual (VIANNA, 2015). Com atenção à pressão dos movimentos sociais e considerando o sentido das políticas públicas de gênero, pela perspectiva do “Estado em ação” (VIANNA, 2015, p.793), podemos concluir que “o governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada” (HÖFLING, 2001 apud VIANNA, 2015).

As ações do movimento LGBT nos encaminham para a compreensão das lutas coletivas que exigiam e exigem a valorização das diferentes identidades de gênero que são indicadas, por exemplo, por Saffioti (2013), Butler (2003) e por Bento (2006). Para Vianna: “A interlocução com esses autores e o diálogo contínuo com os estudos de gênero contribuem para entender o gênero e a diversidade sexual como aspectos da organização social marcados pelas diferenças contidas na luta pela ampliação dos direitos” (2015, p. 794). Vianna reforça ainda a importância desses estudos (políticas públicas, movimentos feminista, LGBT e de gênero) ao defender o trabalho de “*coalizões*” (BUTLER, 2009 apud VIANNA, 2015). Dessa forma, propõe:

articular as reflexões acerca da diversidade sexual e do pensamento feminista com as relações de gênero. Nesse trajeto, a compreensão do direito social como conquista historicamente situada de setores que procuraram transformar suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos permitiu sua articulação com o conceito de gênero enquanto diferença sexual percebida e construída socialmente (VIANNA, 2015, p. 794).

Na condução dessas propostas, é possível indiciar que a “identização coletiva” identifica as coalizões como movimento social:

porque carrega um forte construto de *identização coletiva* [construção e definição das identidades coletivas], capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público. É por esse processo de negociação que eu me pergunto. Se fosse inteiramente difuso, sem a manutenção de algum tipo de identificação que une seus e suas integrantes, não teria essa capacidade (VIANNA, 2015, p. 794).

É nesse sentido que não podemos ignorar as mudanças relativas à inclusão das relações de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação ocorridas a partir de 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000. De acordo com Vianna (2011), a negociação tensa desses e outros movimentos sociais com o Estado determinaram novas políticas públicas de educação “instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades” (ARROYO, 2010 apud VIANNA, 2015).

Os estudos de gênero e a sua relação contínua com o movimento tornou possível a adoção de gênero:

Enquanto categoria analítica capaz de produzir conhecimento sobre o processo social e historicamente determinado de controle dos corpos, por meio de formas explícitas ou muitas vezes não percebidas na produção de políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Somou-se a esse trajeto a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, sobre o que Judith Butler (1990-2009) denomina de matriz heterossexual, ou seja, a imposição da heterossexualidade como padrão (VIANNA, 2015, p. 795).

Vianna alerta para o fato de que “a noção de desigualdade foi muitas vezes subsumida ao termo diversidade”, sendo que a UNESCO (2002) é uma das principais propagadoras dessa ideia quando compreende diversidade como superação de conflitos (VIANNA, 2015, p. 795).

Resumidamente, a UNESCO (2002) pretende, com esse posicionamento, negar as desigualdades, reforçando um discurso de “interação harmoniosa” (UNESCO, 2002 apud VIANNA, 2015). Contudo, para Vianna, a diversidade sexual “vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social” (VIANNA, 2015, p.796).

Entender os impactos dessas definições na efetivação das políticas públicas educacionais nos permite, em certa medida, romper com um projeto de educação elaborado por agências que se coadunam com uma concepção de educação neoliberal. Dessa forma, Vianna identifica nas bases materiais o problema desses enunciados:

O problema que aqui se coloca é que incluir a defesa da diversidade não necessariamente abarca a superação das bases materiais desiguais, já que se privilegiam diversidades enquanto “manifestações artísticas, culturais, lúdicas,

comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso” (ARROYO, 2010, p. 1404) ou, nos dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que as diferenças, quando transformadas em desigualdade, expressam (VIANNA, 2015, p. 796).

Vianna segue indicando os vários levantamentos realizados, relacionando a educação e a violação dos direitos humanos. Nesse contexto, segundo Vianna (2015), nos anos 1990, o Brasil assume compromisso com “um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, direcionado ao cumprimento de metas de universalização do acesso e à elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos e formação docente, entre outras” (VIANNA, 2015, p. 796).

Também nos anos 1990, nota-se a realização de várias conferências. Vianna (2015) destaca a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993). A primeira foi convocada e patrocinada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Vianna (2015) retoma o conceito de educação básica que, para os organizadores da conferência de 1990, priorizava a educação primária que, no Brasil, correspondeu ao Ensino Fundamental (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 apud VIANNA, 2015). A Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) deu continuidade ao projeto Educação para Todos (1990), considerando os países mais populosos, sendo que o Brasil estava entre os países signatários. O documento Declaração de Nova Delhi (1993) traz as reformas educacionais como ajustes estruturais e reforça a necessidade de universalização da educação elementar (Educação Básica) e de uma educação pelos valores humanos universais, considerando o respeito à diversidade cultural. A partir da análise (2015), a educação:

passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como eixo da produtividade com equidade, difundindo-se a ideia da oportunidade de acesso como via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades, “compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto, o que é promovido pela adequação à eficácia – metas – e à eficiência – meios” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 201 apud VIANNA, 2015, p. 797).

Diante dessas novas diretrizes, é possível indicar que as políticas educacionais definidas por estas instituições se distanciam de ações que visam a correção das desigualdades sociais.

1.3 O debate sobre gênero e o movimento LGBT

As demandas do movimento LGBT foram inseridas inicialmente na saúde, encaminhando-se para o combate à homofobia e para o fomento às agendas feministas (VIANNA, 2015, p. 797). Na esteira dessa mobilização, durante os mandatos do governo Lula, entre os anos de 2003 e 2011, percebe-se:

um discurso voltado para a inclusão social, com a negociação de muitas reivindicações na direção do que Nancy Fraser (2007) denomina políticas de reconhecimento, ou seja, advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político, caracterizadas pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais (VIANNA, 2015, p. 798).

Em resposta à criação de uma cartilha que tinha como proposta orientar a sociedade acerca do público LGBT e também das demandas do movimento (VIANNA, 2015, p.799), cria-se, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que teve o objetivo de “enfrentar várias dimensões da desigualdade por meio da articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (BRASIL, 2004, p. 1 apud VIANNA, 2015, p. 799).

Nesse contexto, torna-se necessário e fundamental considerar a criação do programa Brasil sem Homofobia (BSH), também em 2004, que, segundo Vianna (2015), com muito esforço do governo para a sua implantação, devido ao pouco investimento na área, foi lançado favorecendo os argumentos de sua eficácia simbólica.

Na escrita desse programa, é possível reconhecer a defesa por uma formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia:

Assim, defendia-se também que tanto gênero quanto orientação sexual do desejo eram “categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (BRASIL, 2006, p. 4) e que educadores(as) deveriam estar preparados(as) para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física (VIANNA, 2015, p. 800).

Cabe ressaltar que a educação vai se constituindo responsável por uma “agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais” (VIANNA, 2015, p. 799).

As políticas públicas educacionais, em especial aquelas que tratam das temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero, foram resposta às demandas dos movimentos de

mulheres e dos LGBTs e ainda hoje encontram desafios. Nesse sentido, Vianna (2015) destaca:

Quando se trata de introduzir demandas sobre diversidade sexual na educação, as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade ainda limitam as possibilidades de consolidar conceitos como gênero e diversidade sexual enquanto definidores de políticas públicas para a educação e de, assim, desestabilizar a heteronormatividade e, sobretudo, a homofobia (VIANNA, 2015, p. 801).

Nesse processo, Vianna considera perdas, ganhos e desafios, problematizando o uso do conceito diversidade, o qual não reconhece as desigualdades sociais na sua materialidade:

Na tentativa de apropriação pelo governo do discurso proposto pelo movimento, essa identidade tornou-se rotulada. Os homossexuais foram tratados como se fossem todos iguais. Por outro lado, uma parte dessa identificação coletiva ainda segregada, tanto na sociedade quanto na escola, não conseguiu fazer valer todos os seus mecanismos de reconhecimento nas políticas educacionais (VIANNA, 2015, p. 801).

Sobre a introdução dessas temáticas nas políticas públicas de educação geridas pelo Governo Federal, Vianna também reconhece limites quanto às práticas docentes:

Programas e planos pensados pelo governo são incorporados de maneira complexa nas práticas docentes, uma vez que nessa incorporação estão envolvidas ideias, experiências, significados e interpretações distintas. Essa maior visibilidade não garantiu que tais questões fossem abordadas em sala de aula da maneira considerada adequada pelo governo (VIANNA, 2015, p.801).

Corroborando essas dificuldades e limites, em 2012, Vianna realizou a pesquisa “Introdução do gênero e da sexualidade nas Políticas Públicas de Educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do Estado de São Paulo”, entrevistando professoras e professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio das redes estadual e municipal de São Paulo que estavam em um curso de formação continuada. Essa investigação identificou dificuldades na concretização dessas políticas na escola, tais como:

A defesa do caráter privado da sexualidade e de sua restrição no âmbito escolar, sustentada pelo cerceamento do comportamento de estudantes, impedindo o namoro dentro da escola, por exemplo. Somou-se a essa justificativa uma concepção de infância pura e ingênua em que as crianças não possuíam sexualidade, sendo esta necessariamente encontrada apenas no mundo adulto. Acrescente-se que tanto a (des)sexualização da infância quanto sua restrição à esfera privada, com o decorrente controle no espaço público, foram concepções contestadas durante o curso. Nesse debate, religião, homofobia e toda uma série de preconceitos complementavam-se em devastadora tensão, talvez decorrente da contradição explícita entre as informações recentemente adquiridas no curso e os valores

solidificados durante o longo processo de socialização de gênero até então (VIANNA, 2015, p. 802).

A implantação das políticas públicas com essas temáticas passa também por contradições. Nesse sentido, Vianna (2015) aponta que:

Enfim, a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais que fizeram circular diálogos e protagonizaram disputas até as contradições presentes no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBT. Exemplo das contradições inerentes a esse processo está no fato de que o veto ao kit ocorreu no mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo. São conflitos que estavam em jogo no processo de implantação de uma proposta ou reforma educativa e deveriam ser levados em conta na criação e aplicação de planos e programas elaborados no âmbito federal (VIANNA, 2015, p. 803).

Entende-se que as políticas públicas têm por definição primeira o Estado agindo, mas essa ação só se dá em toda sua potencialidade com a presença dos movimentos sociais, sendo que às políticas “não cabe [...] definir quais expressões sexuais devem ser preferidas ou observadas pelos indivíduos” (RIOS; SANTOS, 2009, p. 153 apud VIANNA, 2015, p. 803). Vianna as compreende, nesses termos, como ações afirmativas para a formação das diferentes identidades. Em suas palavras:

Certamente a superação da compreensão do sexo que nos funda, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, à prevenção de doenças e à heterossexualidade, vista como universal e, portanto, a-histórica, é uma das possibilidades de construção de uma educação mais igualitária. O sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT. São conflitos que configuram o próprio processo de identificação docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas relações escolares e nas ações governamentais. Portanto, o Estado em ação, que envolve necessariamente os movimentos sociais na produção das políticas públicas e na prática de ações que modifiquem as identidades docentes e o cotidiano escolar, supõe um processo educativo para todos nós, em uma sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas que devem ser superadas também no âmbito das relações sociais de gênero (VIANNA, 2015, p. 803).

A retirada do termo gênero e do seu debate no Plano Nacional de Educação, em 2015, caracteriza uma violência, pois nega as diretrizes para abordar a questão da diversidade das identidades de gênero e sexuais no âmbito da educação.

1.4 O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Depois de realizada a reflexão sobre as diretrizes legais e sobre os desafios para a discussão e implementação de políticas públicas que abordem as questões de gênero, examinaremos especificamente a produção textual, com as redações de jovens do Ensino Médio selecionadas pelo Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, uma política pública educacional afirmativa.

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, instituído em 2005 pela Secretaria de Política das Mulheres (SPM-PR), no âmbito do Programa Mulher e Ciência, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres, consistia em um concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos de escolas e universidades públicas e privadas, na área das relações de gênero, mulheres e feminismos, o qual estimulava e fortalecia a reflexão crítica e a pesquisa sobre as desigualdades de gênero.

A proposta pretendia sensibilizar todas e todos para tais questões. Ocorreu entre os anos de 2005 e 2014, e os textos selecionados foram reunidos em cadernos e publicados no site CNPq². Para este estudo, utilizamos também os resultados da pesquisa de Gabrielle Alves da Silva (2019), que teve como foco analisar as publicações dos Cadernos do Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, identificando as possibilidades do trabalho educativo com as questões de gênero e trazendo subsídios para formação docente.

Segundo a pesquisa de Silva (2019), no contexto da premiação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) eram os responsáveis pelo fornecimento de bolsas e subsídios financeiros. Cabe ressaltar a importância de outras iniciativas como “Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação”, o qual se propunha aproximar as escolas públicas da Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior para promover a participação de meninas e mulheres nas ciências exatas, reduzindo as desigualdades de gênero.

O regulamento previa seis categorias: estudante de doutorado e doutora ou doutor; estudante de mestrado e mestra ou mestre; estudante de graduação e graduada ou graduado;

² BRASIL, Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, disponível em: <<http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>>. Acesso em: novembro de 2019.

estudante do Ensino Médio; Escola Promotora da Igualdade de Gênero e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Com inscrições prévias, havia a pré-seleção dos trabalhos que eram analisados por três comissões formadas por sete integrantes cada, designados pelas instituições promotoras. Havia critérios de avaliação que passavam pela qualidade do texto, criatividade, envolvimento e outros. Os prêmios eram desde valores monetários a *laptops* e *tablets*.

Criado em 2005, por uma iniciativa da Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres, o prêmio propunha trabalhar com a questão da igualdade de gênero e do enfrentamento da discriminação.

Contudo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, foi extinta tão logo o ex-ministro Vélez Rodríguez, do atual governo, assumiu o MEC, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, impondo descontinuidades nas políticas públicas educacionais. Uma das prioridades da Secretaria deveria ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), mas, com a Emenda Constitucional 95 (EC95), lei que alterou a Constituição Federal e que tem por objetivo o congelamento das despesas primárias com saúde e educação, entre outras, há múltiplos desafios que se apresentam nesse contexto inábil.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), atualmente extinta, tinha como objetivo elaborar políticas públicas educacionais para a educação básica e superior, reafirmando a diversidade e a inclusão. Atuava de forma transversal, considerando raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras questões como possíveis categorias de opressão e exclusão social (SILVA, 2019). O reconhecimento das diferenças estava presente no prêmio, e trazia à tona a questão da interseccionalidade entre os marcadores sociais.

Analisaremos os cadernos do Prêmio, publicados entre os anos de 2006 a 2014, em uma compilação dos textos selecionados (redações do Ensino Médio). A última edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero foi em 2015. No ano de 2016, as inscrições chegaram a ser abertas, mas foram canceladas em seguida, sem justificativas. No site oficial do concurso, encontramos ainda informações sobre a 11ª edição do concurso que deveria ter

sido realizada em 2017. O fim da premiação e de outras ações anunciavam também o fim da SECADI.

2. Metodologia: os caminhos da pesquisa

Por meio de uma pesquisa qualitativa (LÜDKE, 2001) e a partir da análise documental, que será conduzida pelo método de análise do conteúdo, serão abordados os limites e possibilidades da proposta do prêmio. A premiação possui um caráter educativo por apresentar questões de gênero que trazem subsídios para a discussão da construção da subjetividade, bem como para a desconstrução dos estereótipos de gênero.

A abordagem é qualitativa, pois a pesquisa trouxe como foco o caráter subjetivo dos cadernos. Cabe lembrar que, como o afirma Bogdan e Biklen: “para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (1999, p. 48). Nessa mesma perspectiva, afirma-se ainda que: “O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 51).

A pesquisa constitui-se por uma análise que se vale de documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum(a) autor(a), sendo esta uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006). A pesquisa é realizada também por meio de uma análise de conteúdo que, para Laville e Dionne (1990), não é, contudo, um método rígido, mas, antes, constitui um conjunto de vias possíveis, nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo.

A análise da pesquisa buscou identificar os significados e sentidos que as jovens e os jovens dão às suas experiências de gênero. Por meio da leitura dos textos selecionados, investigamos, nas narrativas, como os jovens “negociam” significados, como começaram a usar certos termos e rótulos, como determinadas noções passaram a fazer parte do “senso comum”, e como se dá a desconstrução desses significados.

Ressaltamos ainda que esta pesquisa tem como uma das orientações teórico-metodológica a categoria analítica gênero (SCOTT, 1999), que nos coloca a pensar sobre a desconstrução de estereótipos a ela relacionados. A “proposta desconstrutiva” de Scott (1999) propõe problematizar os pólos de dadas dicotomias. Um pólo é constituído por outro. É também plural, fraturado e dividido. Assim, com sua análise, Scott demonstra que o pensamento moderno é marcado por dicotomias. Aprendamos dessa forma. A categoria gênero inicia a desconstrução do antagonismo masculino/feminino que atua contra a lógica do natural para cada gênero. A oposição pode e deve ser entendida como uma construção social.

O movimento da desconstrução sugere a busca da origem dessa polaridade e sua hierarquia. Com esse referencial analisaremos os textos que mais expressaram as experiências das jovens e dos jovens do Ensino Médio selecionados na premiação. Analisaremos, também, a presença do feminino e do masculino no texto, de que forma a identidade desses jovens contribuem para a construção de suas narrativas e de que forma a desconstrução dos estereótipos de gênero se apresentam.

2.1 Análise do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Para iniciar as análises, apresentaremos um mapeamento das 110 redações das e dos estudantes do Ensino Médio selecionados pelo Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Foi realizada a leitura dos textos compilados em nove cadernos e publicados no site do CNPq, os quais compreendem o período entre os anos de 2006 e 2014.

O primeiro caderno, de 2006, traz a seleção de textos premiados e elaborados pelas alunas e alunos em 2005. Na sua 1ª edição (2005/2006), o prêmio contou com três categorias: estudantes do ensino médio, estudantes do ensino superior e estudantes de pós-graduação, “tendo recebido a inscrição de 1587 trabalhos: 1270 redações de estudantes do ensino médio, 141 trabalhos científicos monográficos de estudantes do ensino superior e 176 trabalhos científicos monográficos de estudantes de pós-graduação” (BRASIL, 2005, 2006, p. 10).

Considerando a especificidade de cada proposta textual, notamos que a participação das alunas e dos alunos do Ensino Médio, já nesta 1ª edição, mostrou-se muito expressiva, com mais de mil redações inscritas. Da totalidade dos trabalhos recebidos e analisados, em todas as categorias, “foram premiados 42 redações de Ensino Médio, 10 trabalhos científicos de estudantes do Ensino Superior e 10 trabalhos científicos de estudantes de Pós-Graduação” (SILVA, 2019, p. 28). Em uma análise de colaboração por sexo, temos “do total, 71% dos trabalhos apresentados por estudantes do sexo feminino e 29% do sexo masculino” (BRASIL, 2005, 2006, p. 10).

Do primeiro caderno, de 2006, estão disponíveis para leitura quatro redações (etapa nacional) que trazem os seguintes temas: desconstrução da “ordem de gênero”, com questionamentos quanto à naturalização de comportamentos masculinos e femininos; homossexualidade; família, maternidade e casamento; a mulher do sertão. Das quatro redações, metade foi escritas por meninas. Em uma das redações intitulada “A guerra do sexos” (QUEIROZ, BRASIL, 2006), percebe-se uma tentativa de desconstruir as normatividades das instituições família, maternidade e casamento. A redação intitulada

“Terezas - Mulher” (SCHOR, BRASIL, 2006, p.24) apresentou um diálogo entre a mulher do sertão e a mulher das revoluções, com uma proposta que pode se considerar poética.

As redações intituladas “Bonito ou Bonita, Bonita ou Bonito” (SERAFIM, 2006, p. 14) e “Direito à diferença” (ARAÚJO, BRASIL, 2006, p. 20), respectivamente, debateram a força da dicotomia de ser mulher e de ser homem e a homossexualidade. Na segunda edição, o concurso recebeu “1.645 trabalhos: 1.284 redações de estudantes do ensino médio, 154 artigos científicos de estudantes de graduação e 207 artigos científicos de estudantes de pós-graduação” (BRASIL, 2007, p. 8).

O 2º caderno traz as produções agraciadas em 2007, quando foram recebidas as inscrições de 1.645 trabalhos: 1.284 (391 redações são de autoria masculina e 881 de autoria feminina) redações de estudantes do ensino médio, 154 (126 de autoria de mulheres e 28 de autoria de homens) artigos científicos de estudantes de graduação e 207 (169 de autoria de mulheres e 38 de autoria de homens) artigos científicos de estudantes de pós-graduação. Foram selecionadas 17 redações para a categoria Estudantes do Ensino Médio, 3 artigos científicos para a categoria Estudantes de Graduação e 3 artigos científicos para a categoria Estudantes de Pós-graduação (SILVA, 2019, p. 28-29).

O caderno 2 (2007), apresenta as 17 redações premiadas que trazem temas como: o movimento feminista; a diversidade; ensino para meninos e para meninas; a história escrita por mulheres, onde Martha Watts (1845-1920) e Patrícia Galvão (1910-1962) são citadas; as mulheres e as guerras; gênero e intersecção de raça; a representação (auto-imagem) da mulher; gênero e infância; desigualdade e preconceito.

Das 17, 10 foram escritas por meninas que debateram o ensino para meninas e meninos; a história escrita por mulheres; o lugar da mulher nas guerras; gênero e raça; o movimento feminista; representações; gênero e infância; desigualdade e preconceito; igualdade e diferenças de gênero. Os meninos percorreram caminhos parecidos, abordando aspectos do movimento feminista; diversidade; equidade e igualdade, assim como representações.

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero seguiu para sua 3ª edição atingindo números expressivos, com um total de 4.489 participantes, dos quais 29% do sexo masculino e 71% do sexo feminino. 40% dos participantes são da região Sudeste, 25% do Nordeste do país, 19% do Sul, 12% do Centro-Oeste e 4% da região Norte (BRASIL, 2007).

Na categoria Estudantes de Ensino Médio, houve um total de 15 redações: 7 de autoria de mulheres e 8 de autoria de homens. Entre essas, foram escolhidas as 3 melhores do país e foram ainda conferidas 2 menções honrosas. Nesta edição, as premiações foram divididas em apenas duas categorias (SILVA, 2019, p. 29).

Das 17 redações, (considerando 2 menções honrosas), publicadas na íntegra, 10 meninos foram premiados escrevendo sobre história e mulher; gênero e raça; feminismo; homofobia e lesbofobia; poesia; igualdade de gênero; prostituição. As jovens optaram por discutir a mulher na literatura; representações; homossexualismo e homossexualidade; lugares e espaços para mulheres na sociedade. A premiação se encaminhou para sua quarta edição (2009) com ainda maior ampliação na participação das escolas e universidades.

Em sua quarta edição, o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero recebeu 3002 inscrições, entre 2299 redações e 703 artigos científicos. Destas, 71,15% foram encaminhadas por autoras e 28,85% por autores. Foram recebidos trabalhos oriundos de todas as unidades federativas. Nessa edição, cabe ressaltar o crescente envolvimento de escolas e universidades de todas as regiões do país. As inscrições desse ano representaram um aumento global de 247% com relação à edição anterior. Como resposta a esta participação, será incluída na edição de 2009 uma nova categoria – Escola Promotora da Igualdade de Gênero – que irá premiar as escolas que estejam desenvolvendo, na comunidade escolar, projetos e ações pedagógicas para a promoção da igualdade de gênero (BRASIL, 2009, p. 11).

Apresentando uma análise por categoria, temos:

Na categoria Graduado, foram selecionadas 2 mulheres e 1 homem e homenagearam-se dez participantes (9 mulheres e 1 homem) com a Menção Honrosa. Para a categoria Estudante de graduação, outros três ganhadores (2 mulheres e 1 homem) receberam a premiação, e seis participantes (4 mulheres e 2 homens), a homenagem com a Menção Honrosa. Na categoria Estudante de Ensino Médio, 18 redações de diferentes unidades da federação foram selecionadas: 12 escritas por mulheres e 6 por homens; entre essas, 3 foram definidas como as melhores do país. Foram ainda conferidas 14 menções honrosas (SILVA, 2019, p. 29-30).

Os 15 textos produzidos pelo Ensino Médio se dividem entre: 10 de autoria do sexo feminino e 5 de autoria do sexo masculino. As jovens abordaram temas como representação; opressão; igualdade de gênero; movimento feminista e violência. Os meninos analisaram o gênero e a educação; igualdade de gênero; políticas públicas; violência e igualdade de gênero. Não houve publicação das redações premiadas com menção honrosa.

A quinta edição, de 2010, traz números mais significativos. As mulheres têm grande participação nessa edição:

Na quinta edição do caderno, de 2010, na categoria Mestre e Estudante de Doutorado, 2 artigos científicos monográficos foram premiados, sendo que, 79% dos artigos concorrentes foram de autoria feminina. Na categoria Graduado e Estudante de Graduação, os artigos enviados pelos estudantes de graduação totalizaram 271. Comparando-se à primeira edição do Prêmio, em 2006, que teve 141 inscrições, nesta 5ª edição houve um aumento próximo à sua duplicação, sendo possível concluir que houve maior divulgação e um elevado estudo de gênero na universidade. As mulheres escreveram 69%, os homens 31% (SILVA, 2019, p. 30).

Essa participação crescente das mulheres também é percebida na categoria Ensino Médio. “A categoria Estudantes de Ensino Médio premiou 11 redações. Do total de inscrições nesta categoria, 65% foram inscritas por pessoas do sexo feminino e 35% do sexo masculino” (SILVA, 2019, p. 30). As jovens foram premiadas com cinco redações que tinham entre os temas: a quebra de estereótipos e preconceitos; gênero e música. Os meninos escolheram assuntos como: preconceito; movimento feminista; gênero e racismo; jornalismo e representações; gênero e ficção.

A sexta edição, também do ano de 2010, trouxe maior reconhecimento ao Prêmio:

O Prêmio coloca-se como um instrumento para o desenvolvimento dessas novas capacidades na gestão pública, fomentando o compromisso efetivo do ensino brasileiro no enfrentamento às diferentes formas de discriminação que ainda permeiam as relações sociais no Brasil e com a promoção da igualdade de gênero e da cidadania (BRASIL, 2010, p. 20)

Os dados continuam numa crescente significativa, reafirmando a participação das mulheres:

Na categoria Mestre e Estudante de Doutorado, foram inscritos 145 artigos, sendo 77,8% dos artigos concorrentes de autoria feminina. Duas mulheres foram selecionadas e a Menção Honrosa foi cedida para um homem e uma mulher. Na categoria Graduado, Especialista e Estudante de Mestrado, foram premiadas duas mulheres. Na categoria Estudante de Graduação, uma mulher e um homem foram premiados. Na etapa por Unidade da Federação, foram premiadas redações de GO, RJ, MG, SE, RS, AM, PA e TO, seis de autoria feminina e duas masculinas. A Comissão concedeu ainda duas menções honrosas para redações dos estados de SP e BA. Na categoria Estudantes de Ensino Médio, a Comissão Julgadora selecionou redações dos estados de SP, CE e BA como as três melhores redações na etapa nacional, todas de autoria feminina. A Categoria Escola Promotora de Igualdade de Gênero premiou 4 escolas de PE, MT, GO e RS (SILVA, 2019, p.30).

O caderno seis é composto por 10 redações. As jovens participantes foram premiadas com sete redações que apresentam temas como representação; gênero e deficiência; ativismo; gênero e ficção; violência doméstica; gênero e educação. Os garotos trouxeram temas como preconceito; movimento feminista; representação da mulher na literatura. O sétimo caderno, lançado em 2012, traz entre outros dados, o destaque da categoria Escola Promotora da Igualdade:

Esta edição contou com a adesão de 3.965 participantes, distribuídos nas categorias: Estudante de Ensino Médio, que se inscreveram com redações; Estudante de Graduação; Graduados, Especialistas e Estudantes de Mestrado; e Mestres e Estudantes de Doutorado, que se inscreveram com artigos científicos. A categoria Escola Promotora da Igualdade destacou-se pelo crescimento do número de projetos

e ações pedagógicas apresentados em relação à edição anterior (BRASIL, 2012, p. 29).

Os números continuaram em uma tendência de crescimento:

A edição de 2011 do Prêmio recebeu 3.965 inscrições. Deste total, 203 foram inscritos para concorrer na categoria Estudante de Graduação, 218 para a categoria Graduado, Especialista e Estudante de Mestrado e 122 para a categoria Mestre e Estudante de Doutorado. Dessa forma, a participação da comunidade universitária contribuiu com um total de 543 artigos científicos na temática do Prêmio. Já as/os estudantes de Ensino Médio enviaram 3.376 redações e as escolas inscreveram 46 projetos na categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero (BRASIL, 2012, p. 31).

Com o aumento no número de inscrições, nesta edição, 16 redações foram premiadas na categoria Ensino Médio:

Na categoria Estudantes de Ensino Médio, a Comissão Julgadora indicou como os três melhores trabalhos, na etapa nacional da categoria, as redações dos estados de Piauí, Santa Catarina e Amapá, todas de autoria feminina. Na etapa por Unidade da Federação, foram premiadas redações de Pará, Rondônia, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul, sendo dez escritas por mulheres e três por homens (SILVA, 2019, p.30-31).

Nas redações escritas pelas meninas, encontramos temas como estereótipos; representação; violência; relações patriarcais; invisibilidade; movimento feminista; desigualdades; igualdade e corpo. As outras três, dos meninos, tratavam do gênero e infância, assim como versavam sobre a desconstrução dos estereótipos.

A penúltima edição dos cadernos, a oitava, de 2013, apresentava um outro cenário. “Temos pela primeira vez, a relação de raça dos inscritos. Nota-se que há uma maioria branca, com 56,13% das inscrições totais no Prêmio, embora a taxa de participação dos autodeclarados negros tenha sido de 39,82%” (SILVA, 2019). Nesse contexto, os autodeclarados, como apresenta Silva (2019), compõe 81% das inscrições.

É possível verificar também que os textos selecionados não se concentram na região sudeste apenas, havendo uma pulverização de localidades. Assim:

Na categoria Estudante de Ensino Médio foram selecionadas 17 redações como as melhores: três para a etapa nacional: São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Na Unidades da Federação, foram 14 os Estados agraciados: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Tocantins. 66% das inscrições pertenciam ao sexo feminino (SILVA, 2019, p. 31).

10 dos 17 textos são atribuídos às jovens que tentam discutir temas como conflitos vivenciados por mulheres por serem mulheres; a mulher do campo; relatos de mulheres; fragilidades; tempo e igualdade de gênero; rótulos. Os demais, elaborados pelos meninos, apresentam temas como o corpo masculino na dança; equidade; história e violências.

O último caderno, de 2013, apresenta outras constatações. “Observa-se que a maior proporção de pessoas do sexo feminino encontra-se na categoria Graduado, Especialista e estudante de Mestrado e a maior porcentagem de inscrições masculinas, na categoria Ensino Médio (SILVA, 2019, p. 31).

A categoria Estudante de Ensino Médio teve nesta última edição 17 redações premiadas:

Foram selecionadas 17 redações como as melhores: três para a etapa nacional: São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. E na etapa Unidades da Federação foram 14 os Estados agraciados: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Tocantins. 66% das inscrições pertenciam ao sexo feminino (SILVA, 2019, p. 31).

Desses 17 textos, 15 foram escritos por meninas que discorreram sobre a mulher indígena; violências; igualdade de gênero; mulher do sertão e opressão. As duas premiações conferidas aos meninos apresentam questões relacionadas à representação das mulheres na mídia e ensino.

Ao analisar os temas e termos utilizados pelas jovens e pelos jovens, é possível reconhecer que igualdade pode, em algum momento, colocar contradições para o debate sobre gênero, o qual pretende, ao problematizar os pólos feminino e masculino, afirmar as diferenças e, ao afirmá-las, traçar estratégias para reduzir as desigualdades que surgem a partir da naturalização do gênero e da sua universalização, situação também presente no debate em torno do termo diversidade.

Para além dessas possíveis incongruências, é notória a preocupação dos jovens e das jovens com a história, no caso, em particular, com a escrita da história, exemplificada pela redação da aluna Maria do Rosário Gomes da Silva localizada no 2º caderno, que questiona: “Onde estavam as mulheres, quando os homens guerreavam?”. Observamos também que algumas instituições e valores legitimadas pelo patriarcalismo, como a família, o casamento e a maternidade são confrontados.

As escritas, de uma maneira geral, concentraram-se na desconstrução das relações dicotômicas e de desigualdade de gênero, que revelavam também outras formas de violência,

quando imbricadas com outros marcadores de opressão social, tais como sexualidade, raça ou classe.

2.2. Mapeamento das redações do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Apresentaremos aqui como as redações se organizam a partir de temas que colocam em evidência como as jovens e os jovens produzem e materializam suas experiências de gênero. Portanto, este mapa tem por objetivo trazer um panorama geral dos assuntos tratados nas redações, buscando revelar a pluralidade de experiências e narrativas, em escritas carregadas de significados de gênero.

Tabela 1 – 1ª Edição (2006) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero
Etapa Nacional

Etapa nacional	
Autor	Título da Redação
Filipe de Freitas Serafim	Bonito ou Bonita, Bonita ou Bonito
Jonas Azevedo Araújo	Direito à Diferença
Juliana Alves Queiroz	A Guerra dos Sexos
Juliana Melcop de Castro Schor	Terezas – Mulher
Obs.: as redações premiadas com menção honrosa não foram publicadas	
Fonte: Site: http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html	

Tabela 2 – 2ª Edição (2007) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero
Etapa Nacional

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Rebecca Carvalho de Taranto	Músicas: letras, melodias e problemas de gênero
Pedro Henrique Couto Torres	Delas e deles, daqueles e daquelas, contudo (não) somente eles e elas
Juliana Melcop de Castro Schor	Se não se arrependessem as madalenas
Fonte: Site: http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html	

Tabela 3 – 2ª Edição (2007) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa por Unidade Federativa**

Etapa por unidade da federação	
Autor	Título da Redação
Jaidesson Oliveira Peres	Igualdade para todos
Dihego Lira de Souza	Universalização dos contrastes
Mytalle Vieira Cavalcante	Somos ou não todos e todas iguais?
Rita de Cássia Bastos Cirqueira Costa	Amazonas: mulheres guerreiras
Maria do Rosário Gomes da Silva	Os caminhos da igualdade
Fernando Costa Araújo	Liberdade, Igualdade e Fraternidade – a luta pela justiça em gênero
Milena Machado Santa Cruz	Igualdade de gênero: uma evolução mais que necessária
Mariana Furtado Bartz	Sejam os feministas
Havine Prado Pinheiro	Onde estão as mulheres negras na história e nos espaços de poder?
Aliny Geovana Alearski	Mulher: entre maçãs, pedras e bandeiras
Tayná Rubbo	Carrinho ou boneca

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 4 – 2ª Edição (2007) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Menção Honrosa**

Menção Honrosa	
Autor	Título da Redação
Ketlin dos Santos Cerqueira	O monstro de codinomes
Verena Paranhos Morena Batista	Desigualdade de gênero: preconceitos ocultos e sintomas latentes
Renand Correia e Sá Grando	Casinhas e espadas: formações de vitrines

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 5 – 3ª Edição (2008) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Isabella Luchi Coutinho	Marias de Nascimento
Fernanda Resende Serradourada	O Encontro: da diversão à reflexão
Leonardo Francisco de Azevedo	Uma Certa Maria

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 6 – 3ª Edição (2008) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa por Unidade Federativa**

Etapa por unidade da federação	
Autor	Título da Redação
Jones Pedro Gomes	Onde estão às mulheres negras na história e nos espaços de poder?
Raul Holanda Oliveira Magalhães	Os homens podem ser feministas?
João Paulo Sousa Maciel	Cavalos marinhos
Danilo Almeida Silva	A importância das lutas feministas e o apoio masculino
Maiara Larissa Daronco	Nem apenas eu, nem outro você, mas sim um pouco de nós
Zilmara Zamyra da Silva Almeida	O sexo e a bunda na sociedade neoliberal
Adélia Andrade de Araújo	As aparências enganam
Pedro Eduardo Ferreira	O Poeta e o Doce Desprezo
Mikael Nilton de Araujo	Igualdade, antes tarde do que nunca
Melissa Vanzella	De jaleco e salto alto
Bruna Angélica Borges	A importância da atuação da mulher na sociedade
Felipe Freitas Serafim	Temas que não ganham concursos

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 7 – 3ª Edição (2008) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Menção Honrosa**

Menção Honrosa	
Autor	Título da Redação
Valdemar Alves Ferreira	Igualdade de Gênero e Homofobia: Uma Política Por Construir
Eraldo Souza dos Santos	Mulher Brasileira for export: carnaval, favela e bunda

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 8 – 4ª Edição (2009) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Ketlin dos Santos Cerqueira	Hoje é o meu dia...
Jefferson Rocha	Sementes no chão
Amanda Vieira Guimarães Frias	Mãe cadê minha liberdade?

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 9 – 4ª Edição (2009) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa por Unidade Federativa**

Etapa por unidade da federação	
Autor	Título da Redação
Jéssica Fernandes de Oliveira	A figura feminina e masculina através dos tempos
Iago Abdalla Fantin	Nada de “sexo frágil”
Luiz Fernando Neto Silva	Carta à Ministra
Raquel Heckert César Bastos	Despertador
Igor Isídio Gomes da Silva	Tristes Reprises da Realidade
Renato Sellaro Dorighello	Mulheres, cada vez mais em destaque
Karolline Maria dos Santos Paiva	A revolução das mulheres e a sua influência
Rita Pinto Amorim das Virgens	Mais simples do que usar saias
Caroline Drawanz Dias	Quem foi que disse que um tapinha não dói?
Karen Rebecca Camurça do Nascimento	As mulheres de ontem e de hoje
Aline Engicht	Transforme sua vida
Maira Fessardi	Eu, elas, nós

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 10 – 5ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Nathalia Gomes Mialichi	O diário de um transexual
Felipe dos Santos Machado	Seguindo a menina da manutenção
Tamiris Grossl Bade	Imortalidade desmedida

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 11 – 5ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa por Unidade Federativa**

Etapa por unidade da federação	
Autor	Título da Redação
Mauro Marcelo Queiroz de Arruda Sobrinho	Escrevendo um diário
Rodrigo Humberto Otávio dos Santos	Maria da Mulher
Adnilson Brás da Silva Santana	Memórias de uma mulher na condução da vida
Maria Thamara de Lacerda Souza	Procura-se mulher! Favor retornar este aviso com urgência
José Anchieta de Siqueira	Mulher, virtudes e preconceitos
Thamires Trianon Rodrigues dos Santos	Choram Marias e Clarisses
Lucas Marcelino dos Santos	O dia M
Stephanie Gaspar	Mulher: de Inspiração a Inspirada

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 12 – 6ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Jamile de Oliveira Gonçalves	Os sonhos de Geni
Danielle Bezerra Feitosa	Crônicas de Mãe Tonha
Ana Paula Chudzinski Tavassi	Anastasia
Fonte: Site: http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html	

Tabela 13 – 6ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Unidade Federativa**

Etapa por unidade da federação	
Autor	Título da Redação
Wanessa Silva Nobre	Legado
Meire Ellen Ribeiro Domingos	PresidentA
Fernanda Fortes Lopes	Bonequinha de porcelana
Mairã Soares Sales	Amazônia mística e realidade de gênero
Thiago Tavares Magalhães	Entre vales e montanha
Thayná Moraes	O diário de uma luta
Edson Dionízio Santos Júnior	Novas configurações entre os sexos: afirmações e conquistas femininas na modernidade
Marcella Gomes Batista	De repente tudo muda: menos as Marias do dia a dia
Fonte: Site: http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html	

Tabela 14 – 6ª Edição (2010) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Menção Honrosa**

Menção Honrosa	
Autor	Título da Redação
Irma Marine Aguiar da Silva	A sonhadora
Pedro Azevedo Minutentag	Uma nova oportunidade
Fonte: Site: http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html	

Tabela 15 – 7ª Edição (2012) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Bárbara Costa Ribeiro	Ser menina, pobre e preta no Brasil
Catarina Cabral Rocha	Carta à mãe
Simone Fávero Taietti	As mulheres que carreguei
Fonte: Site: http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html	

Tabela 16 – 7ª Edição (2012) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa por Unidade Federativa**

Etapa por unidade da federação	
Autor	Título da Redação
Carla Letícia Pereira Oliveira	Por mais mecânicas
Ana Carolina Tardin Rodrigues de Medeiros	Amélia, a mulher (que não deveria ser) de verdade
Bárbara Borges Wendel	Querida Marilyn
Marcos Santana de Oliveira	Brinquedos Coloridos
Sarah Ramos Barroso	Aprendendo a inovar
Alice Martins Moraes	Mulher: muito além de Cinderela
Felipe de Souza Damião	Visita íntima
Luane Carol Penteado	A mulher invisível
Yasmim Timoteo da Silva	Mulher: o sexo forte
Arthur Ferreira Figueira	Menino usa azul, menina usa rosa
Camilla Cruz	Os múltiplos fatores da desigualdade
Diesieli de Lima Ribeiro	Afinal, somos todos iguais...
Ana Paula Cardoso da Silva	Aborto: uma questão moral?

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 17 – 8ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Karine Rafaela Sampaio da Silva	Mulher de todos os tempos
Tairine Aparecida Tiburcio de Oliveira	Mulheres Itacira rasgando desigualdades
Leandro Ferreira Pires	O homem que dança: vivenciando no corpo, o acordo e o desacordo

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 18 – 8ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa por Unidade Federativa**

Etapa por Unidade de Federação	
Autor	Título da Redação
Danielle Stéphanny Pereira de Alcântara	O confronto
Bruna Lais dos Santos	Mãe Maria, uma mulher do campo
Camila Crivilin de Almeida	Ó abre alas!
Mardiani da Silva de Alencar	Relatos de Marias
Igor Costa	A equidade de gêneros: uma nova luta de igualdade entre sexos nas profissões.
Natália Freitas Araújo	O fim da fragilidade feminina
Daniele Bruna Belarmino Ferreira	O ser humano, o estranho ímpar
Renato Souza Vieira	Três de maio de 1932
Henrique Gabriel Barroso	A prisão de minha vida
Ana Carolina Corrêa Pereira Haber	O jogo da minha vida
Ana Karolína Vieira Holanda	Igualdade de gênero no Brasil: apesar das conquistas, ainda há uma longa estrada a ser trilhada
Larissa D'Ávila Bianchi	Os tempos em Luxemburgo
Gabriela Dialencar Reitz	Quem se define se limita
José Victo Pinto Dias	Batalhas e esforços: ingredientes de grandes mulheres

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 19 – 9ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Nacional**

Etapa Nacional	
Autor	Título da Redação
Nayara Matos de Araújo	Araguaci – um coração indígena da Amazônia em um jaleco de “Homem Branco”
Nadine Oliveira Cabra	Carta em vermelho
Nathalya Lomonaco Macchia	“Mas era só brincadeira” – um estudo de caso da violência contra a mulher

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

Tabela 20 – 9ª Edição (2013) do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**Etapa Unidade Federativa**

Etapa por Unidade de Federação	
Autor	Título da Redação
Paula Lima dos Santos	Igualdade de gênero: um direito negado ao longo da história da humanidade
Vitória Batista Calmon de Passos	Às vezes dói ser mulher
Giovanna Carvalho Fernandes Figueirêdo	Rosa do Agreste
Mariah Sá Barreto Gama	A luta feminista e a busca pela igualdade de gênero
Pedro Luan Alves Crispim Cirilo	Da mídia para as cabeças e vice-versa
Paula DeMaria Corrêa Rocha	A “Bela” Opressão
Sabrina Bianca Marchetti	Gritos femininos abafados
Daniela Novaes Xavier Moraes	Diferente e igual é o que sou
Brenda Santiago Gomes da Silva	Por mim, por você e pelas mulheres
Ana Júlia Rocha Bauer	A mulher que eu conheci
Isadora Poeys da Fonseca	Flores para uma peregrina
Amanda Ferreira Meurer	A redenção de Inês
Natan Schmitz Kremer	O crime do professor de Geografia
Samilla Ellen Silva Sena	Encontrada a roupa para o domínio do mundo?

Fonte: Site: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

3. Escritas de si e identidades plurais de gênero

Este capítulo apresenta a análise de três redações que representam a potencialidade das narrativas para construção e valorização da diversidade. Redações que questionam e desconstroem as normatividades de gênero, são escritas de si, narrativas carregadas de subjetividades e registros que fortalecem as identidades.

Para interpretar e analisar tais relações, identificamos relações pertinentes aos estudos da escrita de si, baseados em Foucault (1992), das narrativas pós-gênero realizadas por Haraway (2019), assim como utilizamos as lentes dos estudos feministas e de gênero forjadas por Kilomba (2019), Finco (2018; 2015; 2010), Adichie (2015), Connell (2016; 2015) e Scott (1999).

As redações selecionadas apresentam os títulos: “O diário de um transexual” (MIALICHI, BRASIL, 2010), “Crônicas de Mãe Tonha” (FEITOSA, BRASIL, 2010), “Ser menina preta e pobre no Brasil” (RIBEIRO, BRASIL, 2012). A análise buscou compreender como as jovens e os jovens das escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, negociam significados, desconstroem estereótipos e constroem suas próprias identidades a partir das narrativas.

3.1 Escritas de si e as narrativas nas redações

Com intuito de encontrar algumas chaves de interpretação para a leitura que será realizada das redações, é interessante abordar como Donna Haraway (2019) constrói uma teoria e uma base de estudos ciente da importância da linguagem e das narrativas históricas na luta feminista. Em “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”, Haraway (2019) conceitua ciborgue como um organismo cibernético híbrido, um pouco máquina, um pouco criatura (humana), que se relaciona com a realidade social, e também com a ficção, e verifica, na “experiência feminina” dos movimentos feministas das últimas duas décadas (anos 80 e 90 do século XX), a presença deste organismo ciborgue.

O ser ciborgue pode ser compreendido como uma marca da sociedade contemporânea que se caracteriza como pós-estruturalista e pós-colonial, sendo que dela emergem novas narrativas. Desta forma, a pesquisadora entende que: “no final do século XX, nosso tempo,

um tempo mítico, somos todos quimeras, seres híbridos teorizados e fabricados ao mesmo tempo como máquinas e organismo, em suma somos *cyborgs*” (HARAWAY, 2019, p.158).

Há algumas implicações nesta constatação. Uma delas se refere à “transformação dos territórios de produção, reprodução e imaginação em campos de batalha” (CABRAL, 1998, p. 85). Nesse sentido, as relações de gênero estão incluídas nesta transformação que alteram também os “modos de pensar”:

Cada um desses modos de pensar toma como objeto de investigação pelo menos uma faceta do que tem se tornado mais problemático em nosso estado de transição: como entender e (re)constituir o eu, gênero, conhecimento, relações sociais e cultura sem recorrer a modos de pensar e de ser lineares, teleológicos, hierárquicos, holísticos e binários (FLAX, 1991 apud CABRAL, 1998).

Nesta perspectiva, podemos encontrar chaves de compreensão em que as escritoras e os escritores destas redações buscam não se definir em uma identidade e lugar fixo, reafirmando novas subjetividades marcadas, também, por contradições. O ser ciborgue constrói sua identidade e seu lugar nas fronteiras entre o que está fora e dentro do seu ser (CABRAL, 1998, p. 86). Assim, vemos surgir um “outro lugar”:

Pois, se esta visão não é encontrada em lugar algum, não é dada em um único texto, não é reconhecível como representação, não é que nós – feministas mulheres – não tenhamos conseguido produzi-las. É, isto sim, que o que produzimos não é reconhecido exatamente como representação. Pois esse “outro lugar” não é um distante e mítico passado, nem uma história de um futuro utópico: é o outro lugar do discurso aqui e agora, os pontos cegos, ou os *space-off* de suas representações (LAURETIS, 1994 apud CABRAL, 1998).

Podemos dizer que os jovens e as jovens se aproximam deste ser ciborgue quando se colocam para a construção desse “outro lugar”. Onde está esse “outro lugar”? Como acessá-lo? Partindo destas questões, entendemos que a palavra, por meio da escrita, seja o lugar de busca:

A escrita é, preeminentemente, a tecnologia dos ciborgues – superfícies gravadas do final do século XX. A política do ciborgue é a luta pela linguagem, é a luta contra a comunicação perfeita, contra o código único que traduz todo significado de forma perfeita – o dogma central do falogocentrismo [neologismo cunhado por Jacques Derrida para se referir à postura, convicção ou comportamento baseado na ideia da superioridade masculina, simbolizada no “falo”]. É por isso que a política do ciborgue insiste no ruído e advoga a poluição, tirando prazer das ilegítimas fusões entre animal e máquina. São esses acoplamentos que tornam o Homem e a Mulher extremamente problemáticos, subvertendo a estrutura do desejo, essa força que se imagina como sendo a que gera a linguagem e o gênero, subvertendo, assim também, a estrutura e os modos de reprodução da identidade “ocidental”, da natureza e da cultura, do espelho e do olho, do escravo e do senhor (HARAWAY, 2019, p.195).

Portanto, a escrita, como tecnologia dos ciborgues, pode nos ajudar a subverter os modos de reprodução da identidade “ocidental”, definidos pelas bases das relações de gênero que, quando pela imbricação de outras tecnologias, constituem-se violentas. Na perspectiva apresentada por Haraway, as identidades também são forjadas pelo discurso. Nesta mesma esteira, Foucault tem a escrita como “um veículo importante de subjetivação do discurso”, pois “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pode ouvir e ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p.137). A escrita das redações pode constituir “um ‘passado’ ao qual podemos sempre regressar e ao qual podemos sempre recolher-nos. O contributo dos *hypomnemata* [registro] é um dos meios pelos quais libertamos a alma da preocupação com o futuro, inflectindo-a para a meditação do passado” (FOUCAULT, 1992, p. 140). As redações retomam um passado – de muita violência –, para problematizá-lo, sendo que, é no presente que as estudantes e os estudantes elaboram a sua ressignificação. Assim, constatamos que a escrita “combina a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso” (FOUCAULT, 1992, p.141). Portanto:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo". E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue”. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional (FOUCAULT, 1992, p. 143).

Os autores e autoras das redações, ao escreverem, tentam de alguma maneira racionalizar suas experiências, atravessadas pelas relações de gênero, constituindo “suas próprias identidades mediante essa coleção [reunião] das coisas ditas” (FOUCAULT, 1992, p. 143-144). E, nesta “coleção”, problematizam o gênero e as suas relações com “as coisas já ditas”, transformando-as na escrita. A seguir apresentaremos três redações (MIALICHI, BRASIL, 2010; FEITOSA, BRASIL, 2010 e RIBEIRO, BRASIL, 2012) na íntegra, o que permitirá uma leitura atenta e minuciosa de suas narrativas e mensagens: *Ser menina e pobre no Brasil, O diário de um transexual e Crônicas da mãe Tonha*.

3.2 Ser menina, pobre e preta no Brasil

Apresentaremos neste tópico a redação intitulada “Ser menina, pobre e preta no Brasil”, de Bárbara Costa Ribeiro, aluna do Ensino Médio, com orientação da professora Josiani Nascimento Dias, da Escola Conexão Aquarela, localizada em Macapá, capital do estado do Amapá (BRASIL, 2012). A estudante teve seu texto selecionado na 7ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, em 2011. No ano de 2012, a redação foi publicada ao lado de outras em cadernos que se encontram disponíveis no site do CNPq. Com a redação, podemos perceber como as relações de gênero são construídas e percebidas. Também é possível reconhecer como o gênero está relacionado com outros marcadores, tais quais os de raça e de classe. Observamos ainda como as violências de gênero, as desigualdades sociais e o racismo se constituem parte significativa da narrativa, compondo a reflexão sobre a constituição das identidades.

Ser menina, pobre e preta no Brasil

A primeira vez que me dei conta do abismo separando homens e mulheres foi quando descobri que meu pai ganhava mais que minha mãe, apesar de terem a mesma profissão. Ele, por ser homem, detinha alguns privilégios. Para começar, sempre fazia suas rondas com um revólver, presente do chefe, com o qual poderia se proteger facilmente. Já mamãe, ela só contava com a ajuda dos próprios braços magros.

Além de desarmada, também não tinha a chance de receber as mesmas comissões que papai, o qual fazia trabalhos extras como segurança. Assim, muito jovem, dei-me conta de que, apesar de homem e mulher terem sido feitos “à imagem e semelhança de Deus”, os homens eram um bocadinho mais semelhantes, e por isso ganhavam mais. Gradualmente, meus olhos se abriram para uma série de outras disparidades de gênero dentro de casa.

Meu irmão, dois anos mais velho, sempre teve a notável preferência de papai, que frequentemente trazia balinhas para nós depois de alguma vigília. Todavia, somente para meu irmão trazia também revistas. Vai ver achava que mulheres não gostavam de ler. Pode ser até que minha mãe, inconscientemente, o tenha convencido disso, já que não lia nunca. Mas, pobrezinha, o que não admitira nem mesmo para o marido é que era quase analfabeta. Começara a trabalhar desde cedo e, atestando um triste clichê brasileiro, acabou largando os estudos. Embora os gibis que meu irmão ganhava fossem uma prova incontestável de sua “superioridade” aos olhos de papai, só comecei a perder as estribeiras mais tarde, quando percebi que as mulheres da casa eram tratadas como criadagem. Fazíamos de tudo, eu principalmente.

Desde lavar louça e trocar lâmpada até matar rato. Meu pai e meu irmão não ajudavam. Este último só contribuía mesmo para as despesas, já que, ao longo dos anos, substituiu os gibis pelas revistas de mulher pelada e a escola por uma namorada. Enquanto isso, além de estudar, eu tinha de limpar a sujeira, administrar a parca comida, lavar louça,

roupa... Enfim, impossível não guardar ressentimentos. Àquela altura, eu já era uma bomba de rancor prestes a explodir. Minha amargura só aumentou quando o papai deixou a gente.

Eu estava então com quinze anos, meu irmão com uma namorada grávida e minha mãe com uma coletânea de olhos roxos. Foi uma dissolução traumática porque, embora mamãe, imbuída de coragem, tenha recorrido por conta própria à Lei Maria da Penha, nos dependíamos do pai para manter a casa financeiramente. Ele mudara bastante nos últimos anos. Começara a beber e humilhar a família. E, apesar dos dissabores acumulados, logo após sua partida, mamãe morreu não apenas de remorso, mas também de tuberculose. Eu e meu irmão, então, começamos a passar fome, como nunca antes.

Fui impelida a trabalhar fora. Devido a tanto, eu me encontrava depressiva, rancorosa, machucada... E cursava ainda o primeiro ano do Ensino Médio, pela terceira vez, reprovada consecutivamente. Foi na escola que fiz outra descoberta, a que faltava para anular ainda mais minha autoestima já tão judiada. Descobri que era feia. Tal revelação veio no meio de uma aula, quando reparei que algumas colegas cochichavam, apontando para mim. Intuí que havia algo errado, senti-me desajustada, não só por ter repetido o ano. Apesar de sermos um rebanho de miseráveis ali, era eu a ovelha negra, e isso contava mais. Senti de repente o peso plúmbeo da exclusão. Com o passar do tempo, os cochichos e insultos aumentaram.

O passatempo da turma era maldizer a minha aparência e cor de pele. Chamavam-me “nariz de fornalha”, “carne preta” e “Bombril”, por conta do meu “cabelo ruim”. Eles eram tão dissimulados ao me pisotear a alma que nenhum professor tomou conhecimento. Houve um dia em que, demasiadamente oprimida, cheguei aos prantos em casa. Não tinha ninguém para me amparar, de modo que corri para o banheiro.

Ali, de frente para meu alkoz, o espelho baço, eu vi minha pele tão negra que beirava o roxo, meu nariz enorme e esborrachado, de narinas dilatadas, minha boca arrematando a caricatura grotesca de um símio. Naquele momento, fechei os olhos e quis sumir. Sem rastro, sem laivo, apenas me pulverizar, acabando de vez com a minha existência dolorosa. Inconsciente do que fazia, passei a me odiar, ódio maciço, por ser negra e ser feia.

Criei dentro de mim um monstro racista, maior do que todo o preconceito que eu poderia encontrar por parte de outrem. Minha vida seguiu assim, triste. E um dia, já no finalzinho do ano, achei um bilhete bem dobrado dentro de meu caderno. A nota dizia: “Preciso falar, antes que fique louco. Te amo!”. Não... Será? O papel estava endereçado a mim, como poderia ser engano? E o remetente? André.

O garoto de olhos castanhos, pele branca, cabelo claro, absurdo ar maduro para a pouca idade. Além daquele seu charme inefável, com um dos dentes, o canino, levemente torto. Não era possível que gostasse de mim. Mais uma brincadeira estúpida! No mesmo dia, à hora da saída, vi André de longe, recostado ao portão. Percebi que me esperava, porque sorriu. Era surreal. Afinal, durante todo o ano letivo, não trocáramos mais que cinco palavrinhas. Mas ele sorria sim. E aquele canino superior não poderia estar mentindo... Mas fechei meus olhos para a verdade contida no riso do primeiro amor, e só pude ouvir o que minha alma gritava: Eu era esterco, jamais despertaria qualquer paixão.

Antes que o coitado do André terminasse de perguntar se eu encontrara seu bilhete, disparei todos os tipos de xingamentos e, ato contínuo, chutei-lhe o saco. Mandeí que me esquecesse, me deixasse em paz. Ele ainda me olhou, confuso... E eu quase acreditei. Quase. Desde aquele dia, não tive mais notícias do André. Mas a experiência me valeu. Cresci e percebi coisas que, àquela altura, era criança demais para entender. Não posso dizer que superei todos os traumas de quinze anos atrás, mas posso dizer o que quero para mim agora e para o meu futuro. Quero continuar a ser uma mulher bem-sucedida, segura e dona de mim, apesar do que sofri. Não quero pena nem compaixão, quero oportunidade. Não quero

que me dissequem, me esmiúcem e me cataloguem, dizendo que sou preta, rosa ou azul. Eu sou, antes de tudo, eu. Sou humana, com algum senso-crítico e responsabilidade social.

E quero que os meus futuros filhos e filhas tenham a chance de crescer em um Brasil diferente, mais humano, longe do enganoso estereótipo de nação que abraça a todos como filhos, mas, na realidade, segrega àqueles que não correspondem a determinadas expectativas. Quem sabe, daqui a poucos anos, depois de mais algumas lágrimas e infâncias arrancadas, não consigamos formular, enfim, ainda que a preço de sangue, uma identidade nacional verdadeira e honesta, sem máscaras, sem estratos.

Sempre terei minha própria vida como exemplo: nascer menina, pobre e preta no Brasil pode ser um pesadelo, quando nós mesmas discriminamos e anulamos nossas chances de felicidade. Ou quando acreditamos que mulher é mula de carga, que branco não ama preta, que rica não ama pobre, que bonito não ama feio... Mas, por outro lado, nascer menina, pobre e preta no Brasil também nos faz entender, depois de alguns calos, que não precisamos arder eternamente no altar dos sacrifícios.

Que, antes de tudo, somos gente, feitos primeiro à base de emoção e só depois cobertos de carne. Estamos para além da questão da pele, da melanina, do sexo. E os que vierem depois de mim saberão disso tudo. Porque já está mais do que na hora de superarmos nossas levandades, nossas picuinhas, nossos medos, e calarmos de uma vez todos os monstros sociais que insistem em aniquilar o que temos de mais bonito: A nossa essência puramente humana, sem rótulos nem adornos. Humana. Eu sou humana, muito prazer (Bárbara Costa Ribeiro, BRASIL, 2012, p.157-59).

* * *

Bárbara Costa Ribeiro sugere um retorno a si e ao outro. Ao lermos seu texto, em certa medida, podemos problematizar o lugar que ocupamos nessas relações: em que momento atuamos como opressores, ou em que medida somos o resultado de inúmeras opressões? A estudante relata situações do cotidiano naturalizadas pelas relações de gênero quando descreve as relações conjugais dos seus pais, quando indica especificidades no modo como foi educada, quando questiona os privilégios de gênero do seu irmão, entre outras violências. A jovem percebe as desigualdades de gênero, por exemplo, no trecho em que reflete:

A primeira vez que me dei conta do abismo separando homens e mulheres foi quando descobri que meu pai ganhava mais que minha mãe, apesar de terem a mesma profissão. Ele, por ser homem, detinha alguns privilégios. Para começar, sempre fazia suas rondas com um revólver, presente do chefe, com o qual poderia se proteger facilmente. Já mamãe, ela só contava com a ajuda dos próprios braços magros. Além de desarmada, também não tinha a chance de receber as mesmas comissões que papai, o qual fazia trabalhos extras como segurança. Assim, muito jovem, dei-me conta de que, apesar de homem e mulher terem sido feitos “à imagem e semelhança de Deus”, os homens eram um bocadinho mais semelhantes, e por isso ganhavam mais. Gradualmente, meus olhos se abriram para uma série de outras disparidades de gênero dentro de casa (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p.157).

A estudante segue, então, denunciando outros momentos dessa constatação ao entender a relação do seu pai com o seu irmão: “Meu irmão, dois anos mais velho, sempre teve a notável preferência de papai, que frequentemente trazia balinhas para nós depois de

alguma vigília. Todavia, somente para meu irmão trazia também revistas” (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p.157).

No texto, Bárbara tenta encontrar respostas para as ações do pai e do irmão:

Vai ver achava que mulheres não gostavam de ler. Pode ser até que minha mãe, inconscientemente, o tenha convencido disso, já que não lia nunca. Mas, pobrezinha, o que não admitira nem mesmo para o marido é que era quase analfabeta. Começara a trabalhar desde cedo e, atestando um triste clichê brasileiro, acabou largando os estudos (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p. 157).

A denúncia da desigualdade de gênero coloca em evidência as situações e espaços sociais ocupados pelos sujeitos. Bárbara procura justificativas para os equívocos do pai e do irmão nas atitudes da mãe. As atitudes dela e a “passividade” de sua mãe podem ser compreendidas por sua complexidade, como o indica Adichie:

Falar é fácil, eu sei, mas as mulheres só precisam aprender a dizer NÃO a tudo isso. A realidade, porém, é mais difícil, mais complexa. Somos seres sociais, afinal das contas, internalizamos as ideias através da socialização. Até mesmo a linguagem que empregamos dentro do casamento é reveladora: frequentemente é uma linguagem de posse, não de parceria. Pensamos na palavra “respeito” como um sentimento que a mulher deve ao homem, mas raramente o inverso (2015, p.33).

As relações de gênero se estruturam como violência na medida em que silenciam os sujeitos e estabelecem expectativas diferenciadas. O problema é que as normatividades de gênero "prescrevem como devemos ser em vez de reconhecer quem somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero" (ADICHIE, 2015, p.36-37).

Bárbara, ao longo da sua escrita, apresenta elementos de uma educação familiar permeada pelas relações de gênero que se configuram em relações de poder hierarquizadas, pautadas no poder do patriarca. O pai e o irmão ocupavam o lugar da superioridade, enquanto, para ela e sua mãe, o lugar da criadagem, como afirma, já estava definido:

Embora os gibis que meu irmão ganhava fossem uma prova incontestável de sua “superioridade” aos olhos de papai, só comecei a perder as estribeiras mais tarde, quando percebi que as mulheres da casa eram tratadas como criadagem. Fazíamos de tudo, eu principalmente. Desde lavar louça e trocar lâmpada até matar rato. Meu pai e meu irmão não ajudavam. Este último só contribuía mesmo para as despesas, já que, ao longo dos anos, substituiu os gibis pelas revistas de mulher pelada e a escola por uma namorada. Enquanto isso, além de estudar, eu tinha de limpar a sujeira, administrar a parca comida, lavar louça, roupa... Enfim, impossível não guardar ressentimentos. Àquela altura, eu já era uma bomba de rancor prestes a explodir. Minha amargura só aumentou quando o papai deixou a gente (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p.157).

O sentimento de raiva que toma Bárbara, sugere uma resistência à normatividade e deve ser respeitado, encorajado e sentido. Aponta, dessa forma, como as questões das desigualdades de gênero são uma grande injustiça e indicam reação, em confluência com o que sinaliza Adichie: "Devemos ter raiva. Ao longo da história, muitas mudanças positivas só aconteceram por causa da raiva. Além da raiva, também há esperança, porque acredito profundamente na capacidade de os seres humanos evoluírem" (2015, p.36-37).

Em confluência com a raiva e a esperança que as ações narradas podem conter, a redação de Bárbara explicita a experiência da mãe ao dissolver o casamento pelos traumas vividos e o apoio da Lei Maria da Penha, o que é reconhecido como um ato de coragem, porém, sinaliza também o desencadeamento de outras violências que não puderam ser evitadas:

Eu estava então com quinze anos, meu irmão com uma namorada grávida e minha mãe com uma coletânea de olhos roxos. Foi uma dissolução traumática porque, embora mamãe, imbuída de coragem, tenha recorrido por conta própria à Lei Maria da Penha, nós dependíamos do pai para manter a casa financeiramente. Ele mudara bastante nos últimos anos. Começara a beber e humilhar a família. E, apesar dos dissabores acumulados, logo após sua partida, mamãe morreu não apenas de remorso, mas também de tuberculose. Eu e meu irmão, então, começamos a passar fome, como nunca antes (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p.158).

Neste excerto, verificamos como as desigualdades sociais vão se desenhando de forma complexa, de modo que normas injustas, opressão e violências de gênero se entrecruzam buscando reforçar a ordem social vigente. A interseccionalidade articulando raça, gênero e classe pode nos revelar pistas para compreender a construção dessas desigualdades, como o afirma Gonzalez:

Nessa perspectiva, [...] pouco teria a dizer sobre essa mulher negra, seu homem, seus irmãos e seus filhos, de que vínhamos falando. Exatamente porque [...] lhes nega o estatuto de sujeito humano. Trata-os sempre como objeto. Até mesmo como objeto de saber. É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo. Ou sejam, insistem em esquecer-las (1983, p. 232).

Confirmando essa percepção, a interseccionalidade, para Carla Akotirene (2018), “demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais como o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras” (AKOTIRENE, 2018, p.54). As desigualdades sociais

atualizam as formas de discriminação e segregação. Por isso, é urgente “compreender as dimensões da construção das desigualdades sociais por meio da complexa dinâmica das relações sociais, das várias intersecções de marcadores sociais a partir das quais são atualizados conjuntos de relações de diferenciação em nossa sociedade” (MARIANO; MACÊDO, 2015, p.12). Cabe ressaltar que a formação do nosso país se deu de forma violenta tendo em sua estrutura o racismo, o patriarcado e o capitalismo, determinando assim as relações sociais e, por conseguinte, as desigualdades de raça, classe e de gênero (SAFFIOTI, 2013).

Partindo dessas condições, Bárbara encaminha a sua narrativa para outra denúncia:

O passatempo da turma era maldizer a minha aparência e cor de pele. Chamavam-me “nariz de fornalha”, “carne preta” e “Bombril”, por conta do meu “cabelo ruim”. Eles eram tão dissimulados ao me pisotear a alma que nenhum professor tomou conhecimento. Houve um dia em que, demasiadamente oprimida, cheguei aos prantos em casa. Não tinha ninguém para me amparar, de modo que corri para o banheiro. Ali, de frente para meu algóz, o espelho baço, eu vi minha pele tão negra que beirava o roxo, meu nariz enorme e esborrachado, de narinas dilatadas, minha boca arrematando a caricatura grotesca de um símio. Naquele momento, fechei os olhos e quis sumir. Sem rastro, sem laivo, apenas me pulverizar, acabando de vez com a minha existência dolorosa. Inconsciente do que fazia, passei a me odiar, ódio maciço, por ser negra e ser feia (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p.158).

Esse fragmento nos mostra o quão perturbadora e violenta é a experiência do racismo. Bárbara passa a se odiar por ser negra. “Essa cena retrata a luta à qual o *sujeito negro* é submetido, uma luta para se identificar com o que se é, mas não como se é visto no mundo conceitual *branco* – uma ameaça” (KILOMBA, 2019, p. 153). A jovem tinha medo não de sua imagem, mas do que representa para o mundo conceitual *branco* que define o quê e quem é diferente. “Uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que ela difere daquelas/es que têm o poder de se definir como ‘normal’[...]. Ou seja, não se é diferente, torna-se diferente por meio de um processo de discriminação” (KILOMBA, 2019, p. 121). Bárbara é chamada de “cabelo ruim”, porque historicamente, o cabelo das pessoas negras recebeu um estigma negativo:

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não-civilização (KILOMBA, 2019, p. 127).

Essa passagem nos aponta para uma característica do racismo quase sempre ignorada: “O racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo,

uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes” (KILOMBA, 2019, p. 130). Bárbara aprendeu a se odiar e a não se ver – a sua imagem no espelho é uma revelação – porque, muito embora o texto não traga, provavelmente, na infância e agora na adolescência, ela não encontrou e não encontra representatividade no mundo contemporâneo retratado pelo colonialismo (KILOMBA, 2019). “Mesmo antes de uma criança negra ter lançado o olhar para uma pessoa branca, ela já foi bombardeada com a mensagem de que a branquitude é tanto a norma quanto superior, diz Fanon” (KILOMBA, 2019, p. 154). O racismo na escrita de Bárbara é identificado como um trauma presente no cotidiano, como é possível compreender por meio da avaliação de Kilomba:

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que ‘poderia ter acontecido uma ou duas vezes –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (2019, p. 215).

Há no texto de Bárbara passagens que remontam à escravidão. Essa condição pode indicar relações com o que Grada Kilomba define enquanto cenário colonial: “O choque violento, portanto, resulta não somente da agressão racista, mas também da agressão de ser colocada (de volta) no cenário colonial” (2019, p. 218). Nessa mesma perspectiva, a autora complementa:

Um evento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado como se estivesse ocorrendo no presente e vice-versa: o evento que ocorre no presente é vivenciado como se estivesse no passado. O colonialismo e o racismo coincidem. [...] O passado agride o presente. [...] A escravização e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente (KILOMBA, 2019, p. 223).

A escrita para Bárbara revela essa condição e traz racionalidade. Escrever torna-se, assim, um ato de resistência. Kilomba afirma que a escrita é “uma maneira de ressuscitar uma experiência coletiva traumática e enterrá-la adequadamente”. Dessa forma, segue afirmando que:

A ideia de um enterro impróprio é idêntica à ideia de um episódio traumático que não pôde ser descarregado adequadamente e, portanto, hoje ainda existe vívida e intrusivamente em nossas mentes. Assim, a atemporalidade, por um lado, descreve o passado coexistindo com o presente e, por outro lado, descreve como o presente coexiste com o passado. O racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente (KILOMBA, 2019, p. 223-224).

Bárbara tenta a partir do registro escrito de suas vivências, por meio de sua narrativa e da escrita de si, denunciar o sexismo, o machismo e o racismo. Elabora, assim, uma escrita que permite descolonizar-se. Escrever sobre o enfrentamento dessas violências faz de Bárbara “escritora e narradora de [sua] própria realidade, a autora e autoridade da [sua] própria história” (KILOMBA, 2019, p.28).

3.3 O Diário de um transexual

Apresentaremos a seguir a redação intitulada “O diário de um transexual”, autoria de Nathalia Gomes Mialichi, aluna do Ensino Médio no Colégio Dinâmico, localizado em Goiânia, capital do estado do Goiás. A estudante teve seu texto selecionado na 5ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, em 2010. No mesmo ano, a redação é publicada, ao lado de outras, em um caderno que se encontra disponível no site do CNPQ.

Verificaremos, na escrita de Nathalia, como suas narrativas trazem as relações de gênero e sua identidade sexual, assim como as violências vividas. Será possível indicar também como ela nos revela a busca pela fuga do caráter normativo e o fortalecimento da identidade transexual.

O diário de um transexual

11 de outubro de 2009

Bom dia diário,

Finalmente este dia chegou, depois de tantos rabiscos no meu calendário, depois de tantas consultas médicas e psiquiátricas, depois de vinte e um anos de um transtorno biológico e de um desencaixe social, hoje eu irei fazer a minha cirurgia de mudança de sexo e, tornar o meu corpo um verdadeiro reflexo do meu estado de espírito, do meu real eu.

Estou escrevendo de um quarto de hospital, onde acabo de fazer os últimos exames para que seja possível a realização da cirurgia daqui a algumas horas. Minha mãe saiu há pouco, ela veio sem o acompanhamento de meu pai, o que eu já esperava, já que faz alguns anos que ele me rejeita como filha, a minha mãe me entende, pelo menos ela tenta me entender, eu sei que não é fácil, talvez se não acontecesse comigo, eu também não entenderia. Enfim, minha mãe me trouxe um buquê de rosas brancas, para me dar boa sorte, e um álbum de fotografias que ela estava montando para esse momento.

Eu não sabia o que esperar deste presente, não tive muitas boas lembranças a fotografar quando eu era criança, muito menos quando eu era adolescente. Sempre fui alvo de chacotas e humilhação, sempre estive presa nessa realidade, e fiquei receosa de folhear aquelas páginas decoradas e me deparar com o meu triste sofrimento, sofrimento este que eu

sei que não é apenas meu. Mas resolvi adentrar em minhas lembranças para quem sabe, encontrar momentos felizes e até aprender com o que eu sofri.

As primeiras páginas cor-de-rosa mostram um bebê que contrasta em um quarto azul ao lado de seu pai machista e sorridente, ao menos posso dizer que alguma vez ele se sentiu feliz com a minha presença. Passei adiante e não consegui evitar derramar umas gotículas de água de meus olhos, estou na escada da vizinhança, com todas as crianças da rua para tirarmos fotos para o Natal, meninos apontavam o dedo para mim e riam e eu, acuada em meu canto, desejava fugir para um lugar em que meus sonhos pudessem se tornar realidade, e por incrível que pareça diário, esse lugar não estava presente na encantadora infância, e sim numa cama de hospital. Agora me lembro dessa época, que não era de todo infeliz, me apeguei não mais à realidade e sim aos meus doces sonhos de princesa.

Quando pequena, eu não achava graça em brincar com os meninos da minha rua e muito menos em me juntar aos clubes do Bolinha, eu não queria me machucar jogando futebol e nem passar a tarde toda jogando bolinha de gude. Então, ao entardecer, a hora em que o clube da Luluzinha se reunia na casa de minha vizinha, eu subia para o meu quarto e observava as meninas em seu quarto rosa e todo florido, com seus longos cabelos trançados, brincando de salão de beleza, de desfiles e de bonecas, com as mais variadas possíveis, e assim eu ficava, sabe.

As vezes, eu adormecia observando-as e muitas vezes invejando-as, e me afundava nos meus sonhos. Meus únicos pesadelos eram constantes e ocorriam ao acordar-me: deparar-me com meu quarto azul, decorado com carrinhos e soldadinhos de chumbo e tropeçar na imensa quantidade de bolas velhas e nunca usadas que eu ganhara de meu pai insistente. Esse passado triste foi acentuado pela não-aceitação dos vizinhos e das crianças, principalmente as quais eu me identificava.

O tempo foi passando ao decorrer das páginas, já estava adolescente e me via isolado na escola e tentando inventar um sorriso para que a minha mãe acreditasse que nessa escola tudo ia ser diferente. Fotos sucessivas com o mesmo sorriso, mas com fachadas de escolas diferentes e com pessoas com o mesmo olhar de preconceito.

Percebo que a adolescência foi a fase mais difícil para mim, foi quando começaram os apelidos e eu comecei a considerar que eu realmente não deveria existir, que eu era uma aberração e que, como eu não me encaixava, eu deveria ser descartada dessa sociedade. Muitas dessas lembranças eu já te relatei diário, mas agora eu não tenho mais medo de meu pai te achar, de mais alguém me rotular, é por isso que agora escrevo com mais sinceridade sobre momentos que eu mesma tentei tirar de minha memória, só que são essenciais para que eu mude e reflita sobre a raiva que senti durante tantos anos.

Tem uma foto aqui que apareço em um almoço familiar de meu aniversário, toda cheia de tomate e ovos, eu tinha dito no episódio à minha mãe que foi comemoração de meus amigos e que graça que eles fizeram para me sacanearem em meu dia especial. Realmente foi uma sacanagem, mas não porque era o dia de meu aniversário, eu não tinha amigos e meus colegas de escola não se importavam realmente com isso, levei ovadas porque confessei à única pessoa que eu achava que se importava comigo que eu era diferente, e o resto da história você já sabe. Esse dia foi meio irônico, a escola havia dado uma palestra sobre igualdade, inclusive de gênero, e fui erradamente chamada de gay, anormal, drag queen, fui ameaçada, machucada e humilhada por ser diferente, essa situação desencadeou em uma outra fotografia com uma fachada de escola diferente.

Até o momento, a única foto que vi e realmente me senti parte de algo é a que estou abraçada com um monte de índios da tribo Yuman, cujo pajé me considerou especial e me aceitou, pois lá, há o respeito em relação às diferenças e esses índios encaravam a transexualidade não como o conceito que muitos veem hoje, os transexuais não eram vistos como imorais e que colocam o seu prazer à frente, mas sim como ela realmente é, em que

uma alma está aprisionada em um corpo que não lhe corresponde fisicamente e os outros indígenas ajudavam o que se encontrava nessa situação, para que seu sofrimento se amenizasse, é nessa foto que seguro agora e vejo que ainda há esperança, quem sabe se retrocedêssemos um pouco na evolução as pessoas pudessem me entender, como os índios me entenderam.

As últimas fotos do álbum de minha vida são mais animadoras, estou cercada de pessoas iguais a mim no centro de psiquiatria e na faculdade de direito que eu estou frequentando, me vejo novamente com ovos na cabeça, mas dessa vez meu novo grupo estava me parabenizando por ter passado na melhor universidade de direito do país. Se eu voltasse em suas páginas, a 4 anos atrás, eu veria que o direito era algo que se afastava completamente de minha perspectiva de futuro, mas nesse ano eu vi que eu posso ser muito útil na legislação, ela, muitas vezes, me renega como membro social, porém, há casos – como nos Estados Unidos – nos quais alguns países nos recebem e nos protegem, ao passo que outros nos discriminam legalmente e até nos perseguem. Eu posso ajudar aqui no Brasil, eu sei que posso e eu vou ajudar, não só a mim, mas a todos a quem seus direitos de igualdade não são respeitados, só que vamos deixar isso para quando eu me formar, né?

Por enquanto eu continuo a ver minhas lembranças que se passam como um filme em minha cabeça ao invés de pequenas fotografias. A última foto do álbum foi tirada quando eu estava na passeata de gays, lésbicas e simpatizantes nos Estados Unidos, não que eu seja gay, lógico, muita gente confunde esses termos, mas pensa comigo, diário, eu me sinto como mulher, certo? Então é normal que eu me interesse por homens, diferentemente dos gays, que se atraem por pessoas do mesmo sexo, e das drag queen, que só se vestem como o sexo oposto para obter prazer.

Eu acho que é essa confusão que acaba acentuando a discriminação, é a ignorância que gera o preconceito, infelizmente. Engraçado, o álbum ainda possui uma imensa quantidade de folhas em branco que agora folheio para que eu encontre alguma dica, e muitas folhas passam até que percebo que minha mãe escreveu um bilhete na última folha, não consigo me conter ao lê-lo, nele minha mãe me diz que as folhas brancas representam o que eu ainda viverei pela frente e que eu mesma colocarei lembranças felizes nessas páginas, lembranças de uma futura igualdade, de um futuro respeito, lembranças de que eu finalmente poderei ser eu mesma. Ela termina dizendo que estará comigo sempre que eu precisar e, quem sabe, um dia, meu pai também poderá estar. Fechei o álbum tendo a certeza de que o que farei daqui a algumas horas será o certo para mim e que ainda há esperança das pessoas entenderem e me respeitarem.

Neste momento em que escrevo, olho através da janela e vejo que muito ainda há por vir e refletida em seu vidro há o buquê de rosas brancas que ganhei, não sei se é porque estou emocionada demais pela mudança em minha vida, mas acredito que hoje tudo mudará, não digo que eu mudarei, só fisicamente, claro, mas eu não mudarei, tenho esperança de que o que mudará a partir de hoje será a visão das pessoas em relação a mim. Continuo não esperando muito da sociedade em si, só o básico: respeito.

Por enquanto o básico já tem sido demais para as pessoas suportarem, mas amanhã pode ser diferente, eu sei que pode. E essa diferença vai ser muito além da mudança de meu nome e sexo no registro civil, será uma mudança no conceito de igualdade. Eu tenho que me despedir de você, meu querido diário, a enfermeira está me chamando para fazer mais alguns exames para que eu possa ser anestesiada. Dessa vez, ao acordar, eu não terei pesadelos, só o meu grande sonho se tornará realidade. E você vai me acompanhar nesse novo trajeto, não vai? Não será fácil, né? Mas vai valer a pena, porque eu serei eu mesma, é assim que eu vou me encontrar, eu prometo que valerá a pena.

Deseje-me sorte,

Pâmela (Nathalia Gomes Mialichi, BRASIL, 2010. p.132-35).

* * *

A redação de Nathalia apresenta uma narrativa que revela a constituição de subjetividades transexuais e os desafios vivenciados por ela no processo de construção de seu corpo e sua identidade. Considerando o grande desafio que perpassa a construção da transexualidade em nossa sociedade machista, homofóbica, e transfóbica, Pâmela inicia as anotações em seu diário, naquele dia 11 de outubro de 2009, apresentando-nos a espera e a chegada daquele dia:

Finalmente este dia chegou, depois de tantos rabiscos no meu calendário, depois de tantas consultas médicas e psiquiátricas, depois de vinte e um anos de um transtorno biológico e de um desencaixe social, hoje eu irei fazer a minha cirurgia de mudança de sexo e, tornar o meu corpo um verdadeiro reflexo do meu estado de espírito, do meu real eu. Estou escrevendo de um quarto de hospital, onde acabo de fazer os últimos exames para que seja possível a realização da cirurgia daqui a algumas horas (MIALICHI, BRASIL, 2010, p.132).

O sentimento de mudança já estava incorporado em Pâmela, mas a cirurgia possibilitaria “*tornar o meu corpo um verdadeiro reflexo do meu estado de espírito, do meu real eu*” (Nathalia Gomes Mialichi, BRASIL, 2010, p.132). Ao ler as narrativas, podemos lembrar daquilo que Connell (2016) reconhece como um novo processo de construção de vida:

Estamos lidando com uma interação – que se desdobra ao longo de uma vida inteira – entre corporificação contraditória, conduta pessoal, relações interpessoais, significados culturais, instituições, e dinâmicas políticas e econômicas. Sobretudo, estamos lidando com o processo de construção de vidas em termos alterados, e que necessitam de uma forma distinta de pensamento em relação ao gênero e vida pessoal... (CONNELL, 2016, p. 215).

Pâmela segue escrevendo sobre como se sente rejeitada por seu pai em mais um momento decisivo de sua vida. O acolhimento é reconhecido em sua mãe:

Minha mãe saiu há pouco, ela veio sem o acompanhamento de meu pai, o que eu já esperava, já que faz alguns anos que ele me rejeita como filha, a minha mãe me entende, pelo menos ela tenta me entender, eu sei que não é fácil, talvez se não acontecesse comigo, eu também não entenderia (MIALICHI, BRASIL, 2010, p.132).

Como o reconhece Connell, a mãe de Pâmela é identificada com um apoio essencial durante a transição: “A capacidade de cuidado demonstrada nessas situações é uma base para uma política modificada da transexualidade” (2016, p. 247). Pâmela recupera no correr de sua escrita lembranças da infância onde já se construía sua identidade sexual:

Quando pequena, eu não achava graça em brincar com os meninos da minha rua e muito menos em me juntar aos clubes do Bolinha, eu não queria me machucar jogando futebol e nem passar a tarde toda jogando bolinha de gude. Então, ao entardecer, a hora em que o clube da Luluzinha se reunia na casa de minha vizinha, eu subia para o meu quarto e observava as meninas em seu quarto rosa e todo florido, com seus longos cabelos trançados, brincando de salão de beleza, de desfiles e de bonecas, com as mais variadas possíveis, e assim eu ficava, sabe (MIALICHI, BRASIL, 2010, p.132-33).

A jovem também resgata situações vividas na escola:

Tem uma foto aqui que apareço em um almoço familiar de meu aniversário, toda cheia de tomate e ovos, eu tinha dito no episódio à minha mãe que foi comemoração de meus amigos e que graça que eles fizeram para me sacanear em meu dia especial. Realmente foi uma sacanagem, mas não porque era o dia de meu aniversário, eu não tinha amigos e meus colegas de escola não se importavam realmente com isso, levei ovidas porque confessei à única pessoa que eu achava que se importava comigo que eu era diferente, e o resto da história você já sabe. Esse dia foi meio irônico, a escola havia dado uma palestra sobre igualdade, inclusive de gênero, e fui erradamente chamada de gay, anormal, drag queen, fui ameaçada, machucada e humilhada por ser diferente, essa situação desencadeou em uma outra fotografia com uma fachada de escola diferente (MIALICHI, BRASIL, 2010, p.133).

Nessa passagem, é possível reconhecer o registro de que a identidade de gênero e sexual ocorre nos atos, portanto “não é uma essência que adquire visibilidade pelos atos; ao contrário, são os atos, linguísticos e corporais, que darão vida aos sujeitos generificados. O trabalho de fabricação das identidades é permanente, tem um caráter inclusivo” (BENTO, 2006, p. 203). Devemos considerar também as identificações “que revelam o processo mesmo de organização das identidades (“Eu quero ser um homem/uma mulher”). Assim, as diferenças nos constituem de forma que:

Reconhecer que existe um ‘outro’ que me constitui implica o reconhecimento de que somos construídos na/pela diferença. Para Butler (1993), o processo de assumir o gênero, de fazer o corpo visível no interior da inteligibilidade cultural, significa costurar identificações e expelir e negar outras. Para a autora, essa matriz excludente exige a produção das margens habitadas por seres que são construídos como abjetos, como não-humanos. Essa operação cria hierarquizações que estabelecem as posições de poder (BENTO, 2006, p. 205).

As margens são geradas pelas instituições sociais. “As instituições sociais produzem e reproduzem as margens por meio de duas táticas simultâneas: pela exposição discursiva daqueles que estão fora das normas de gênero, por intermédio das reiterações prescritivas, dos

insultos, e pelo ocultamento, pela invisibilização” (BENTO, 2006, p. 209). Além da exposição discursiva e das reiteraões prescritivas, Pâmela aponta a ignorância como um gerador do preconceito:

A última foto do álbum foi tirada quando eu estava na passeata de gays, lésbicas e simpatizantes nos Estados Unidos, não que eu seja gay, lógico, muita gente confunde esses termos, mas pensa comigo, diário, eu me sinto como mulher, certo? Então é normal que eu me interesse por homens, diferentemente dos gays, que se atraem por pessoas do mesmo sexo, e das drag queen, que só se vestem como o sexo oposto para obter prazer. Eu acho que é essa confusão que acaba acentuando a discriminação, é a ignorância que gera o preconceito, infelizmente (MIALICHI, BRASIL, 2010, p.134).

As narrativas nos fazem questionar se "ser “diferente” é estar sempre às margens, como indicia Bento:

A identificação dos/as transexuais como gays, travestis/lésbicas está todo o tempo lembrando-os/as de sua condição de “diferentes”. A forma de vivenciar essa identificação é reforçando as margens, reproduzindo insultos como marca de diferenciação, numa série de efeitos vinculantes às normas de gênero (2006, p. 2010-11).

De forma a esgarçar essa perspectiva da margem, a redação da estudante nos guia até o momento em que Pâmela se surpreende com folhas em branco do álbum e com um bilhete deixado por sua mãe que novamente assume estar ao lado de sua filha:

Engraçado, o álbum ainda possui uma imensa quantidade de folhas em branco que agora folheio para que eu encontre alguma dica, e muitas folhas passam até que percebo que minha mãe escreveu um bilhete na última folha, não consigo me conter ao lê-lo, nele minha mãe me diz que as folhas brancas representam o que eu ainda viverei pela frente e que eu mesma colocarei lembranças felizes nessas páginas, lembranças de uma futura igualdade, de um futuro respeito, lembranças de que eu finalmente poderei ser eu mesma. Ela termina dizendo que estará comigo sempre que eu precisar e, quem sabe, um dia, meu pai também poderá estar (MIALICHI, BRASIL, 2010, p.134).

As narrativas de corporificação e o seu reconhecimento implicam várias mudanças, mas, principalmente, a compreensão da transexualidade, como o refere Connell:

Reconhecendo as múltiplas narrativas de corporificação, a transexualidade é mais bem entendida, não como uma síndrome nem como uma posição discursiva, mas como um conjunto de trajetórias de vida que surge a partir das contradições na corporificação social. Elas podem não ter uma origem comum, mas todas chegarão de algum jeito ao momento de saber que uma pessoa é uma mulher, mesmo tendo um corpo masculino (2016, p. 240).

Para além desse reconhecimento específico, o passado é resgatado por Pâmela em sua escrita de si para denunciar as violências de gênero que se revelam também na falta de uma legislação específica de proteção, na exclusão do mercado de trabalho, nas dificuldades para acessar serviços de saúde, na hostilidade e nas violências vivenciadas nas escolas, assim como na incompreensão e na rejeição familiar. Ao passar pelas folhas em branco do álbum, a jovem projeta um futuro de igualdade e respeito. E a escrita contribui para essa busca, que, na verdade, traduz-se na luta por direitos. Portanto, para Pâmela, escrever é falar para além dos traumas e mazelas. A escrita a retira da condição de alvo e dá a ela o direito de assenhorar-se de sua própria história. “Escrever agora, ora bolas, não era só escrever, mas sobreviver, a gente cavando um futuro para chamar de nosso, insistindo em pensar palavras para as nossas versões, nos assenhorando do direito à palavra” (MOIRA, 2017, p. 54).

3.4 Crônicas de mãe Tonha

A redação intitulada “Crônicas de mãe Tonha”, de Danielle Bezerra Feitosa, com orientação da professora Catarina Tavares Vieira Jamacaru, do Colégio Pequeno Príncipe, localizado em Crato, no Ceará, será apresentada e analisada considerando a representação da mulher do sertão brasileiro.

Danielle teve seu texto selecionado na 6ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, em 2010. No ano de 2010, a redação é publicada, ao lado de outras, em um caderno que se encontra disponível no site do CNPq. As relações de gênero, assim como sua construção e percepção pelas mulheres do sertão, serão narradas neste texto, bem como a crítica à representação destas mulheres do nordeste brasileiro.

Crônicas de mãe Tonha

Mãe Tonha olhou para os lados. Até certo ponto triste. Triste sim. Apesar de tudo Zé Sampaio fora sua vida, casara com ele ainda menina, adolescente, pobre pastora de cabras do interior da Bahia. Agora ele estava morto, o corpo bruto e velho estendido no caixão pesado no meio da sala. Os olhos fechados, o rosto contorcido quase numa careta. Nem na morte sossegaria o velho Zé. Casara a força é verdade, mas ainda assim ele fora a sua vida – não tivera outra oportunidade depois de tê-lo conhecido. Ah, dia amaldiçoado. No dia mãe Tonha contava então com 17 anos. Sua mãe estava na cozinha lavando uma panela suja do almoço. Comida simples, como o povo do interior, mera mistura de baião de fava e ovo frito.

A menina na sala escrevia em uma folha de papel amassada, usava um pedaço de lápis sem ponta definida, mordido em alguns lugares. Era tudo que restara do tempo em que estudava no grupo escolar – largado a mando do pai aos 12 anos. Lugar de mulher, ainda mais menina nova, é em casa, ajudando a família, lavando, passando e cozinhando pro homem.

Sempre foi assim e sempre seria. Mãe Tonha escutou essas palavras e largou o grupo. O pai não deixava. Mas naquela tarde, hora da sesta no interior, ela escrevia o nome na folha de papel. A mãe apareceu na sala e tomou-lhe a folha das mãos, os olhos de mãe Tonha se encheram de lágrimas. A folha pobre foi rasgada, as palavras se perderam no chão de barro, as lágrimas se fundiram a elas em seguida. — Vai trabalhar que me ajuda mais! Fica perdendo tempo estudando, não precisa disso, teu pai já disse! Vai procurar a cabra Maria que se perdeu ontem no tabuleiro que faz melhor! Anda, vai!

Mãe Tonha foi, mas no lugar da cabra achou Zé Sampaio. Caboclo do interior, 40 anos gastos no cuidado das cabras, dono de rebanhos e terras pra plantar. Vinha com o cão no corpo naquele dia, a menina que ele quisera pagar na noite anterior no palácio não estivera lá. Diabo de rapariga! A menina, pequena mãe Tonha, vinha com a cabeça baixa. Zé Sampaio viu pernas e peito de mulher, o corpo ainda crescendo. Quando passou por ela, viu-lhe as ancas despontando. Só precisou ver isso. Correu-lhe atrás e a derrubou no mato.

Tirou o cabaço ali mesmo, em meio ao barro seco na terra e a vegetação rasteira. Raízes e espinhos, talo a arranhar seu corpo e tirar-lhe sangue. Abuso sexual. Termo desconhecido no interior da Bahia. Poder e dinheiro, palavras bem conhecidas a justificar meio mundo, inclusive honra de menina perdida no meio do mato à hora da sesta. Mãe Tonha engravidou. A mãe chorou quando percebeu. Chorou outra vez enquanto o pai dava uma surra na meninota, agora grávida. Era assim que deveria ser, sempre foi. Menina perdida no mundo merecia surra, com ou sem bucho.

Não havia meio termo no interior da Bahia, onde condição de mulher é em casa cuidando do marido, e agora do filho se este sobrevivesse à surra. Mas ela não reclamou, não podia. Era mulher, afinal de contas, e mulher não reclama. É como um objeto útil na casa, a carne no almoço de domingo. Ela apanhou calada. Semanas depois trocaria a escravidão do velho pai pela de Zé Sampaio. Afinal o caboclo gostara da meninota e resolveu adotar aquele filho que crescia na barriga dela, legitimá-lo como sendo seu. Antes não tivesse casado, a escravidão teria acabado anos depois com a morte do pai.

Com Zé, durou décadas. Mãe Tonha passou os olhos ao redor da sala, os filhos e netos dando atenção ao morto, servindo café e cachaça, vatapá e salgadinhos. Velório para ser bom tem que ter boa comida, dar forças aos que rezam pela salvação da alma do falecido. No caso de Zé seria preciso toda uma novena para salvá-lo. É assim no interior, onde a morte se celebra como a vida, com comida e festa. Olhou a mão pequena e calejada com atenção.

Os trabalhos no campo deformaram a pele, os de casa deformaram a força de vontade. Apanhar só às vezes, quando Zé Sampaio bebia demais, batia-lhe apenas pelo prazer de maltratar, vê-la em prantos. Mas mãe Tonha se constituía de mulher e esposa dedicada, não lhe cabia reclamar de nada. Marido tinha seus direitos. A dor das pancadas não doía na alma, apenas na carne, corpo pecador, Cristo sofreu mais na cruz. Alma de mulher do sertão já acostumou com o mal passar, o mal amar. Pelo menos não acontecera nada de pior.

A prima Maria das Dores, moradora da baixa do tabuleiro, teve a língua cortada pelo marido por lhe faltar ao respeito na frente dos sogros. Poderia ser pior. Lembrou-se das poucas vezes onde tinha atenção deveras, os momentos onde humilhação e orgulho se misturavam. Humilhação dela, orgulho dele. Zé Sampaio contava algum caso repetido de rapariga à esposa depois, questão de feitos de cama, honra de homem. Virava para ela e perguntava com a voz a ordenar: — É ou não? Diga Tonha se não foi verdade o caso!

Mãe Tonha concordava, cabeça baixa, afirmativa e submissa. Ele a puxava para si e apertava seus ombros com força, afirmando sua posse. — Tonha não tem do que reclamar. Tão bem servida de cama. O bode é velho, mas vale por muito cabrito novo. Apertava outra vez os ombros da mulher. Era sua. E apenas isso. Como o gado e as cabras no pasto. Os

animais tendo a serventia de render dinheiro. Papel de mulher era servir e cuidar, com ou sem violência decidia o marido.

O enterro corria animado. A filha mais velha chegou-se perto da mãe, no rosto a tristeza necessária ao luto, no fundo dos olhos uma alegria contida, alegria pela liberdade agora conseguida com a morte do velho. Os olhos varreram o rosto da menina e bem abaixo do lábio. Estava lá. A cicatriz da antiga surra dada por Zé Sampaio. Ruim com a mulher, pior com as filhas, pensava mãe Tonha.

Foi no tempo que houve festa junina. Zé Sampaio não queria filha sua misturada no povo e não a quis na festa. Mulher era para ficar em casa. Mas a personalidade de mãe Tonha não passou de herança à filha, que era rebelde como o pai, voluntariosa e teimosa. Foi à festa. Voltou para casa algumas horas depois sob chuva de xingos e gritos do velho criador. Chuva pesada demais para noite de festa. Apanhou até o velho não mais conseguir erguer o braço de cansaço. Danos foram muitos, um braço quebrado, o corpo roxo, abaixo do lábio um corte de três dedos que viraria pesada cicatriz.

Mãe Tonha assistiu calada. Não cabia a ela consolar as lágrimas da filha, cuidar dos machucados ou consolar a alma ferida. Se interviesse a próxima surra seria nela. A alma rude, a mulher-objeto do sertão ainda sentiu a dor como se fosse à própria carne. Chorou pela filha que não pôde cuidar. Agora a mesma filha lhe sorria com os olhos, não culpava mãe Tonha por surra alguma. Zé Sampaio era pior com ela. Levantou-se e foi servir um gole de cachaça ao marido.

Homem bom o Menezes, genro de mãe Tonha, diferente do falecido. Tratava a esposa à base de ouro e boa cama, só lhe exigindo a obediência em troca. Posse de luxo pelo menos. Escravidão paga com boa recompensa. Pelo menos era paga. Mas não era hora de lembrar o passado, era no fundo um dia de festa. Zé Sampaio morrera e no sertão se comemora a morte como a vida. Mãe Tonha estava enfim livre. As economias do velho guardadas dentro do pote de biscoito. Ah, pobre mãe Tonha. Sem direito a dor ou alegria, sem direito a se rir ou a se chorar.

Estava livre agora como nunca fora na vida, para ir à rua com as beatas da igreja, para comprar a comida que quisesse comer, para ter o direito ao sono tranquilo e a não mais apanhar. Mas o dia de festa estava marcado pelo peito vazio. Era mulher nascida e educada no interior e todos sempre lhe diziam que para ser feliz é preciso macho na cama, ao lado para deitar, dar carinho ou bater. Ele quem decide. Para se viver era preciso homem com ela, a mandar ou desmandar. Era a sorte da mulher, principalmente mulher do sertão da Bahia. Não havia dor ou alegria em seu peito.

Ah, pobre mãe Tonha. Não se ria e não chorava, simplesmente existia. Um não mais viver, um não mais doer. É assim com mulher de sertão, a mulher objeto, onde só se é feliz com marido, seja ele bom ou não. Mãe Tonha vive agora, vive sem viver, vive sem saber. A pensar no tempo que vivia com Zé. Como a mulher do Sertão Baiano, onde ensinam que vida é viver com homem e só. E só (Danielle Bezerra Feitosa, BRASIL, 2010. p.175-78).

* * *

As narrativas de Danielle nos apresentam uma trajetória de vida marcada por inúmeros episódios de violência. Mãe Tonha, assim como outras mulheres do sertão brasileiro, não só se encontra em um silêncio ruidoso, mas em uma tentativa constante de desumanização engendrada, na maioria das vezes, por seus maridos. Portanto, a escrita assume um lugar de resistência e também um lugar de existência ao propor um rompimento com esse silêncio

ruidoso. Mãe Tonha, enquanto escreve, denuncia, perturba, vai se constituindo, existindo e resistindo. O texto inicia nos trazendo o casamento como um primeiro momento de violência e, muitas vezes, para a mulher pobre e menor de idade, confundido como uma oportunidade. *“Casara a força é verdade, mas ainda assim ele fora a sua vida – não tivera outra oportunidade depois de tê-lo conhecido. Ah, dia amaldiçoado. No dia mãe Tonha contava então com 17 anos”* (FEITOSA, BRASIL, 2010. p.175). O imaginário da mulher do sertão a coloca aprisionada às ideias de família e casamento, separando-a de sua própria história, como o registra Albuquerque:

[...] não existe dúvida para quem escreve no começo do século XX de que o destino da mulher é o casamento, e que amor, maternidade e vida doméstica são coisas inseparáveis, e aquilo que realizaria e traria a felicidade para a mulher. Toda a vida dela deveria estar voltada para cuidar e dar amor e afeto aos seus maridos e filhos (2003, p. 72).

Na sequência desse aprisionamento, a violência do casamento, autorizada pelo patriarcado, intensifica-se no registro da crônica apresentada pela estudante quando:

Zé Sampaio viu pernas e peito de mulher, o corpo ainda crescendo. Quando passou por ela viu-lhe as ancas despontando. Só precisou ver isso. Correu-lhe atrás e a derrubou no mato. Tirou o cabaço ali mesmo, em meio ao barro seco na terra e a vegetação rasteira. Raízes e espinhos, talo a arranhar seu corpo e tirar-lhe sangue. Abuso sexual. Termo desconhecido no interior da Bahia (FEITOSA, BRASIL, 2010. p.175-76).

Mãe Tonha tem sua história silenciada desde muito cedo. Aos 12 anos, deixa a escola, por decisão do pai, e passa a cuidar da casa ao lado de sua mãe. De quando estudava, mantinha a memória de um velho pedaço de papel com o seu nome. *“Era tudo que restara do tempo em que estudava no grupo escolar – largado a mando do pai aos 12 anos. Lugar de mulher, ainda mais menina nova, é em casa, ajudando a família, lavando, passando e cozinhando pro homem”* (FEITOSA, BRASIL, 2010. p.175). A memória, para mãe Tonha, constitui-se como um elemento de resistência, como indiciado por Le Goff: *“A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”* (LE GOFF, 1990, p.477).

De toda forma, Mãe Tonha parece conformar-se com a realidade que lhe é apresentada: *“Alma de mulher do sertão já acostumou com o mal passar, o mal amar. Pelo menos não aconteceu nada de pior”* (FEITOSA, BRASIL, 2010. p.176). O texto avança nos trazendo outras configurações de violência. Apresenta a filha de mãe Tonha pela rebeldia,

característica atribuída comumente à subjetividade masculina e que, quando exercida por um mulher, é reprimida:

Mas a personalidade de mãe Tonha não passou de herança à filha, que era rebelde como o pai, voluntariosa e teimosa. Foi à festa. Voltou para casa algumas horas depois sob chuva de xingos e gritos do velho criador. Chuva pesada demais para noite de festa. Apanhou até o velho não mais conseguir erguer o braço de cansaço (FEITOSA, BRASIL, 2010. p.177).

A redação prossegue na descrição de outros aspectos da violência de gênero contra as mulheres, trazendo novamente a filha de mãe Tonha que vive um relacionamento abusivo, manipulador, que escraviza e se impõe pela obediência. “*Tratava a esposa à base de ouro e boa cama, só lhe exigindo a obediência em troca. Posse de luxo pelo menos. Escravidão paga com boa recompensa. Pelo menos era paga*” (FEITOSA, BRASIL, 2010. p. 177). Mãe Tonha tem a escrita como uma estratégia de enfrentamento que denuncia sua situação de vulnerabilidade. Falar de si a humaniza, retira do lugar de objeto, do “falar sobre” para o de sujeito, o “falar de”. Ao falar ela mesma de sua história, garante a posse de sua própria vida. Falar de si, como mulher nordestina, significa existir e resistir pela defesa dos direitos humanos, pelo direito à terra, à memória, à autoria de sua própria história. Mãe Tonha permanece no sertão também por outras “mães tonhas” para que não tenham suas identidades apagadas, suas singularidades esvaziadas, suas biografias silenciadas em uma narrativa a-histórica que naturaliza comportamentos, subjetividades e produz o controle social.

Considerações Finais

Buscamos, nesta pesquisa, produzir uma análise sobre as narrativas de gênero e as escritas de si que estabelecem reflexões sobre a subjetividade, promovendo a desconstrução dos preconceitos, a visibilidade e compreensão das identidades plurais de gênero e a formulação de estratégias para combater o racismo. As narrativas das redações premiadas possibilitam o questionamento e também o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e à feminilidade, permitindo que jovens, com seus professores e professoras, tragam esta temática tão necessária de gênero para dentro da escola.

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, como ação prática, contribuiu muito para a denúncia e questionamento das diversas formas de violências e também para reafirmação das diferenças de gênero. Porém, um aspecto que chama a atenção pode ser verificado na ausência da participação de etapas importantes da Educação Básica. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental não foram contempladas na premiação. Esta falta sugere uma concepção a-histórica dos sujeitos que constituem essas etapas – as crianças, professoras e professores. Entendemos, porém, que essas lacunas não afastam a premiação de sua legitimidade que pode ser constatada no trabalho realizado com os estudantes do Ensino Médio, os quais, em suas escritas de si, narram suas experiências com o gênero e retomam a defesa de direitos e de uma pedagogia descolonizadora.

Assim, reivindicar uma pedagogia antirracista, feminista, contra a homofobia e a transfobia significa reconhecer que existem violências em nossa sociedade desde a sua formação, que se estabelecem de forma estrutural e sistêmica. As políticas públicas, como a iniciativa deste prêmio, nesse contexto, assumem papel fundamental de enfrentamento e superação das desigualdades sociais.

A premiação colabora para uma pedagogia descolonizadora na medida em que se coloca como uma ação pró-ativa, da não omissão, do agir no combate ao racismo. Também se destaca por evidenciar a luta por emancipação de todos os sujeitos que compõem a sociedade e que entendem como direito a equidade de gênero, assim como promove a superação das violências de gênero.

Nas redações, salta aos olhos o potencial das narrativas que revelam o poder das subjetividades, que não aceitam assujeitamentos. Com uma leitura atenta dos textos, podemos compreender “um modo de fazer, um modo de escrever que é um modo de fazer vida”³.

Essas narrativas e escritas de si importam, têm “gente” como protagonista, ensinam sobre nós. As histórias que o Prêmio nos traz, as escritas de si dos estudantes do Ensino Médio, compõem também nossas próprias histórias. Conhecendo Bárbara, Danielle e Nathália, reconheci a pequena Laís, menina que conheci na Residência Pedagógica de Educação Infantil.

Laís, indisciplinada para a escola, existe e resiste por sua rebeldia. Subverte, com braveza, as coisas do mundo, da escola. A pequena se aproxima de Bárbara quando contesta as normatividades e por ocupar um lugar negado a ela e a tantas outras que vieram antes. Torna-se um pouco Nathália quando pelo seu comportamento perturba a ordem das coisas. Ergue-se como Danielle no momento em que nega ser e ter a sua história narrada por outro. Laís se assume como guardiã de uma memória, a memória de seus ancestrais. Resiste pelas mulheres que vieram antes, e também pelas que virão.

Vejo na Laís um pouco de cada uma das mulheres aqui representadas e desejo a ela a coragem de cada uma delas, a coragem de Bárbara quando, em um devir, apresenta-se ao mundo: “*Eu sou humana, muito prazer*” (RIBEIRO, BRASIL, 2012, p.158).

A escrita de si ensina a tocar, a narrativa afeta o outro através do poder das palavras, e a escrita nos mantém humanos. Aos leitores e leitoras desta pesquisa, deixo provocações: como seria a sua escrita de si? Quantas Bárbaras, Danielles e Nathalias permeiam nossas subjetividades?

³ Informação fornecida por Ana Lúcia Silva Souza em Colóquio Linguagens, Letramentos e Relações Raciais nas Diásporas Negras: A Presença da Cultura Hip Hop, em Guarulhos, em 30 de setembro 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: uma invenção do falo – uma História do gênero masculino. Maceió: Editora Catavento, 2003.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n.1, julh. 2009.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, Ana Karina Silva; DUTRA, Elza Maria do Socorro. Era uma vez uma história sem história: pensando o ser mulher no Nordeste. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, v. 14, n.2, abril-junho de 2019.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

MOIRA, Amara [et all]. **Vidas trans**: a luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço social. São Paulo: Astral, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **1º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**: Redações e trabalhos científicos monográficos vencedores. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2006. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**: Redações e trabalhos científicos monográficos vencedores – 2007. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**: Redações e artigos científicos vencedores – 2008. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **4º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**: Redações e artigos científicos vencedores – 2009. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero:** Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores – 2010. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero:** Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores – 2010. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero:** Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2012. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2012. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **8º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero:** Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2013. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero:** Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2013. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

CABRAL, Carla. Narrativa pós-gênero para uma Clarice cyborg. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, p. 83-92, jan. 1998. ISSN 2175-7917. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5203/4796>. Acesso em: 15 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

CARREIRA, Denise. et al. **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero:** uma perspectiva global. Compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. Tradução de Marília Moschkovich. 3 ed. São Paulo: Nversos, 2015.

CONNELL, Raewyn. **Gênero:** em termos reais. Tradução de Marília Moschkovich. 1 ed. São Paulo: Nversos, 2016.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 171 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

_____. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, p. 85-93, 2015.

FINCO, Daniela, SOUZA, Adalberto. S. CRUZ., Nara R. (Org.). **Educação e Resistência Escolar**: gênero e diversidade na formação docente. 1. ed. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: *O que é um autor?* 9ª ed. Lisboa: Nova Vega. 2006, p. 129-160.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje, Revista da Anpocs**, São Paulo, p. 223-244, n.2, 1983.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HARAWAY, Donna. *Manifesto ciborgue*: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HELDER, Raimundo. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAVILLE, Christian. & DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Belo Horizonte: Educação em Revista. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga. (Coord). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papius, 2001.

MARIANO, Silvana Aparecida; MACÊDO, Márcia dos Santos. Desigualdades e interseccionalidades: deslindando a complexa trama das hierarquias e agenciamentos. Dossiê Desigualdades e Interseccionalidades. **Revistas Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 11-26, Jul/Dez 2015.

MAROLA, Paula Pizzirani. **Gênero e Plano Nacional de Educação No Brasil: Educação Para Todos?**. 2018. 141f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociência, Rio Claro, SP.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista Educação e Contemporaneidade**. v. 22, n. 40, jul.-dez. 2013. p. 19-30. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/747/520> 11

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual. Práticas subversivas de identidade sexual**. tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: nº 1, edições, 2014.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth; TOLEDO, Ana Carolina Arruda de (Orgs.). **Paisagens e tramas: o gênero entre a história e a arte**. São Paulo: Intermeios, 2013.

SAFFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular. 3^a.ed., 2013, 528 p.

SCOTT, Joan Wallach. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n.16, fev. 1998.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, no 2, jul./dez. p. 71-99, 1995.

SILVA, Gabrielle Alves da. **Políticas Públicas, Gênero e Educação Infantil: Análise do Prêmio Construindo Igualdade de Gênero. 2019**. 95 f. Relatório parcial de Iniciação Científica. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP.

SOARES, Vera. Políticas públicas para a igualdade: papel do Estado e diretrizes. In GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Políticas Públicas e igualdade de gênero**. Coordenadoria Especial da Mulher. São Paulo: Prefeitura de São Paulo/Friedrich Ebert Stiftung, 2004. Caderno 8.

VIANNA, Cláudia, FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), p.265-283, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da.

(Org.) ***Gênero e educação: educar para a igualdade***. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004(b). p. 1-160.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação básica**: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 231-258, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira; CARREIRA, Denis; LEÃO, Ingrid; UNBEHAUM, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; CAVASIN, Sylvia. **Gênero e Educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo : Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação**: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo. São Paulo: [s. n.], 2012. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012.